Geschichte der Pädagogik

mit

Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten.

2

Als Kommentar zu seiner

Kurzgefaßten Geschichte der Pädagogik

bearbeitet von

Johann Böhm.

Mit 103 Abbildungen.

Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage.

~~10. (Schluß)-Lieferung. — Preis 80 Pfg.~~ 11

Nürnberg.
Verlag der Friedr. Korn'schen Buchhandlung.
1893.

Die vorliegende zweite, verbesserte und vermehrte Auflage der

Geschichte der Pädagogik

mit Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten

und 103 Porträts und anderen Abbildungen

von

Johann Böhm

erscheint in 10 Lieferungen à 80 ₰.

Der Herausgeber dieses Werkes, Herr Seminarlehrer J. Böhm, hat in der pädagogischen Welt sich durch seine schriftstellerische Thätigkeit bereits einen Namen erworben. Beweis dafür ist, daß seine Schriften auch zumeist schon in mehreren Auflagen erschienen sind und die Kritik sich sowohl über den Standpunkt als die Darstellungsweise des Autors sehr anerkennend ausgesprochen hat. Das vorliegende Buch insbesondere hat in weiten Kreisen Beifall gefunden. Es soll darum hier von jeder weiteren Empfehlung abgesehen und nur auf die 3. und 4. Umschlagseite verwiesen werden, wo verschiedene Urteile über die im Erscheinen begriffene Auflage dieses Werkes zum Abdruck kommen.

Die unterzeichnete Verlagshandlung hat sich bemüht, das Buch nach jeder Richtung — Papier, Satz, Druck und Bild — bestens auszustatten und dabei doch einen so billigen Preis gestellt, daß seine Anschaffung — zumal lieferungsweise — sehr erleichtert ist.

Friedrich Kornsche Buchhandlung in Nürnberg.

Geschichte der Pädagogik

mit

Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten.

Als Kommentar zu seiner

„Kurzgefaßten Geschichte der Pädagogik"

bearbeitet von

Johann Böhm.

Mit 103 Abbildungen.

Zweite verbesserte und vermehrte Auflage.

Zweite Hälfte.

Die Geschichte der Pädagogik von Montaigne bis zur Gegenwart.

Nürnberg.
Verlag der Friedrich Korn'schen Buchhandlung.
1893.

Druck von C. Brügel und Sohn in Ansbach.

Vorbemerkungen zur 2. Auflage.

Die vorliegende, nach den im Vorwort zur I. Hälfte dargelegten Grundsätzen bearbeitete II. Hälfte meiner „Geschichte der Pädagogik“ ist bis zur Gegenwart fortgeführt und beschäftigt sich demgemäß auch mit der Weiterentwicklung der Volksschulpädagogik nach Diesterweg in ihren Hauptströmungen. Über diese letzteren die Leser zu orientieren, hielt ich für unbedingt geboten, weshalb denn auch die Charakteristik der jüngsten Decennien teils ganz umgearbeitet, teils völlig neu erscheint. Einen Überblick über die Methode des Volksschulunterrichts im 19. Jahrhundert dagegen habe ich nicht zu geben versucht, weil ein solcher fast in jedem Lehrbuche der Methodik sich vorfindet, wie beispielsweise in meiner „Praktischen Unterrichtslehre“ und in meinen „Grundzügen der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ dem einzelnen Lehrfache der Volksschule dessen Geschichte vorangestellt ist.

Bei der Neubearbeitung sind auch die jüngsten Erscheinungen auf dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik zu Rate gezogen und ähnlichem Zweck dienende Werke mit dem vorliegenden verglichen worden, wie aus dem jeder Hälfte vorangedruckten Verzeichnis literarischer Hilfsmittel und den jedem größeren Abschnitte beigefügten Literaturnachweisen ersehen werden möge.

Zu den manchfachen Verbesserungen und Ergänzungen sind in dieser Auflage 103 Abbildungen hinzugekommen, welche die Anschaulichkeit des Buches wesentlich erhöhen dürften. Das am Schlusse beigegebene Register dürfte für die Benutzung desselben willkommen sein.

Die große Verbreitung, welche meine in 7 starken Auflagen erschienene „Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik“ gefunden, und die günstige Beurteilung, welche die erste Auflage dieses Buches

erfahren hat, hießen mich alles aufbieten, um die 2. Auflage des vorliegenden Werkes auch zu einer verbesserten zu gestalten. Wer sich eingehend mit dem Studium desselben befaßt und dadurch Interesse und Verständnis für den historischen Zusammenhang in der Entwicklung unseres Schulwesens gewinnt, der dürfte auch imstande sein, aus der Enge gegebener Verhältnisse sich zur Höhe wissenschaftlichen Weitblickes zu erheben und zu allgemeinen Gedanken, Leitsternen und Idealen zu gelangen. Ihm wird die Geschichte der Pädagogik nicht nur zu einem Spiegel der Vergangenheit, sondern auch zum Maßstab für die Beurteilung der Gegenwart und zu einer Hoffnungsquelle für die Zukunft werden.

Vertrauensvoll übergebe ich daher das Ganze dem Urteile des pädagogischen Publikums, besonders aber meinen Standesgenossen, den Volksschullehrern, mit dem innigen Wunsche, daß es die Erkenntnis im Erziehungswesen fördern, die Berufsliebe mehren, die Begeisterung für die heilige Sache der Jugendbildung steigern und in trüben Lagen die Gedrückten erheben und stärken möge.

So gehe denn das Ganze zum zweitenmale hinaus und stifte Segen in Herz und Haus, in Schule und Leben!

Altdorf, den 1. Mai 1893.

J. Böhm.

Literarische Hilfsmittel.

(Vgl. pag. VII und VIII der I. Hälfte.)

Andreä, Carl Dr. Heinrich Brauns Pädagogik. Jahresbericht des Schullehrerseminars Kaiserslautern 1876/77.

Arnstädt, Friedr., Aug. Dr. François Rabelais. Pädagog. Bibliothek von Karl Richter. Leipzig.

Bartholomäus, Wilh. J. H. Pestalozzis Lienhard und Gertrud. Mit einer Lebensbeschreibung Pestalozzis. Bielefeld 1892.

Basedow, Elementarwerk. II. Band. 2. Aufl. Leipzig 1785.

Beeger, Jul. u. Leutbecher, Comenius' ausgewählte Schriften. Päd. Bibl. Leipzig.

Beeger, Jul. u. Zoubek, Comenius. Große Unterrichtslehre. Päd. Bibl. Leipzig 1872.

Bergau, Die Eigentümlichkeit und der Wert der Basedowschen Erziehungslehre. Schulnachrichten der höheren Bürgerschule zu Pillau 1873.

Böhm, J., Karl Kehr. Ein Nachruf. Ulm 1885.

Chodowiecki, Kupfersammlung zu Basedows Elementarwerk. Berlin und Dessau 1774.

Comenius, J. A. Janua linguarum reserata aurea (Sprachenthür). Leipzig 1639.

Comenius-Studien, 6 Hefte. Znaim, Fournier und Haberler 1892.

Fischer, K., Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Hannover 1892.

Freytag, Gust. Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 3. Band. Neuer Abdruck. Leipzig 1873.

Kehr, C. Dr. Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 4 Bände. 2. Auflage. Gotha 1887.

— — Pädagogische Blätter. I. Bd. Gotha 1872.

Kehrbach, Dr. Monumenta germaniae pädagogika. Enthaltend: Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miscellaneen aus den Ländern deutscher Zunge. Berlin, Hofmann. Begonnen 1887.

Kellner, L. Dr. Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Freiburg 1877.

Kittel, A. Dr. Skizzen zur Vorbereitung auf eingehenderes Studium der Geschichte der Pädagogik I. Speyer 1876.

Lindner, G. A. Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Wien und Leipzig 1884. Pichlers Witwe und Sohn.

Liscovius, Kurzgefaßte Anweisung in XXIV Tabellen. Augsburg 1729.

Ludwig, J. Leonh. Ein Lehrerleben. Selbstbiographie. Augsburg. Herausgegeben vom bayerischen Lehrerverein.

Ludwig, J. Leonh. Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker. 3 Bände. Bayreuth 1853—57.

Monatshefte der Comeniusgesellschaft. Leipzig, Voigtländer 1892.

Morf, H. Zur Biographie Pestalozzis. II. Aufl. Winterthur 1868.

Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen. Zschopau, Raschke.

Niedergesäß, Geschichte der Pädagogik. Wien 1883.

Niemeyer, H. A. Dr. Osterprogramme. Halle 1841 und 1842.

Pfeiffer, Friedr. Wilh. Die Volksschule des XIX. Jahrhunderts. Nürnberg, Korn 1872.

Reimer, Karl. Rousseaus Emil. 2. Aufl. Päd. Bibl. Leipzig 1875.

Richter, Albert. Neudrucke pädagogischer Schriften: Rochow, Schlez, Schupp, Hayneccius, Schummel, Comenius, Ratke, Francke 2c. Leipzig 1892.

Richter, Karl. Pädagogische Bibliothek. Campes Theophron. Päd. Bibl. Leipzig, Sigismund und Volkening.

— — Franckes Schriften über Erziehung und Unterricht. Päd. Bibl. Berlin 1872.

— — Pestalozzis Lienhard und Gertrud. Päd. Bibl. Leipzig 1872.

— — Reform der Lehrerseminare. Leipzig 1874.

— — Salzmanns Ameisenbüchlein.

Riemann, C. F. Beschreibung der Rochowschen Lehrart. Berlin und Stettin 1809.

Rolfus und **Pfister**, Realencyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach kath. Prinzipien. 2. Aufl. 1872.

Sander, F. Lexikon der Pädagogik. 2. Aufl. Breslau 1889.

Scherer, H. Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer. 1. Teil. Leipzig 1892.

Schmid, Ernst. Michel de Montaigne. Bibliothek pädag. Klassiker. Langensalza 1876.

Schmid, K. A. Dr. Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit. 4 Bände. Stuttgart, Cotta. I. Bd. 1884.

Schumann, J. Ch. G. Dr. Lehrbuch der Pädagogik. I. Band. Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten. 2 Teile. Hannover 1891.

Schuster, Moritz Dr. Locke, Einige Gedanken über Erziehung. Päd. Bibl. Leipzig.

Seyffarth, Joh. Heinrich Pestalozzi. Leipzig 1872.

Sperber, E. Pädagog. Lesestücke. 4 Hefte. Gütersloh 1877.

Stein, Lorenz v. Die Verwaltungslehre. Das Bildungswesen. III. Teil. Die Zeit bis zum XIX. Jahrhundert. Stuttgart 1884.

Stephani, H. Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige Schulzucht rc. umgeschaffen werden könne und müsse. Erlangen 1827.

Stephani, H. System der öffentlichen Erziehung. 2. Aufl. Erlangen 1813.

Stöcrl, A. H. Wolfgang Ratke. Programm der Realschule I. Ord. zu Leipzig. 1876.

Thurnwald, A. Dr. Fürsterzbischof Vincenz Eduard Milde als Pädagoge. Wien 1877.

Tomberger. Franz Mildes allgemeine Erziehungskunde. Wien 1874.

Vogel, August Dr. Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Gütersloh 1874.

Vogel, Aug. Dr. Systematische Darstellung der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis. 2. Aufl. Hannover 1893.

Vogel, Aug. Dr. Herbart oder Pestalozzi? 2. Auflage. Hannover 1893.

Weber, Adalb. Dr. Die Geschichte der Volksschulpädagogik und der Kleinkindererziehung. Eisenach.

Welt (Die) **in Bildern.** (Orpis pictus von Comenius) in 82 Abschnitten zum Gebrauch der kleinsten studierenden Jugend. — Wien 1792. (Das Stück für 30 Kreuzer.)

Wolke, Christ. Heinr. Beschreibung der zum Basedowschen Elementarwerk gehörigen Kupfertafeln. Leipzig, Crusius 1782.

Außerdem zahlreiche einschlägige Schriften.

Inhalt.

I. Hälfte.

Die Geschichte der Pädagogik vor und nach Christus bis Montaigne.

II. Hälfte.

Die Geschichte der Pädagogik von Montaigne bis zur Gegenwart.

I. Die streng kirchliche Erziehung und die Opposition gegen dieselbe.

[Fortsetzung.]

III. Die christlich-humane Erziehung im 19. Jahrhundert.

Bilderverzeichnis.

Fehlerverbesserung.

S. 47 Z. 20 v. o. lies Ihn statt In.
S. 49 Z. 8 v. u. lies der statt die.
S. 51 Z. 5 v. u. lies Uranfängen statt Uranfängern.
S. 53 Z. 12 v. u. lies ihn statt ihm.
S. 70 Z. 5 v. u. setze ein Komma nach Comenius.
S. 79 Z. 4 v. u. lies Himmelsglobus.
S. 86 Z. 1 v. o. lies auch.
S. 98 Z. 3 v. u. lies französischer statt französicher.
S. 103 Z. 2 v. u. lies wurde.
S. 106 Z. 1 v. o. lies reformatorisch.
S. 123 Z. 14 v. u. lies d'Alembert.
S. 128 Z. 12 v. u. lies Abhängigkeit.
S. 130 Z. 13 v. o. lies Vervollkommnung.
S. 170 Z. 3 v. o. lies charakteristisch.
S. 174 Z. 11 v. o. lies Philanthropen.
S. 201 Z. 10 v. o. lies Vorteile statt Teile.
S. 204 setze ans Ende der Z. 6 v. u. ein Komma.
S. 211 Z. 18 v. o. setze nach Schulpflicht ein Komma.
S. 215 Z. 23 v. o. lies Zeitverschwendung.
S. 225 Z. 6 v. u. lies Unterrichts.
S. 231 Z. 3 v. o. lies pekuniären.
S. 234 Z. 2 v. o. lies Herannahen.
S. 237 Z. 9 v. u. lies Abendstunden.
S. 242 Z. 11 v. o. lies Pestalozzi.
S. 267 Z. 14 v. o. setze nach mangelhaft ein Komma.
S. 285 Z. 6 v. o. lies zweier statt zweiter.
S. 298 Z. 10 v. o. lies Nur statt Nar.
S. 308 Z. 6 v. u. lies die statt Die.
S. 326 Z. 3 u. 4 v. o. setze je ein Komma hinter Volksschulgegenständen und hinter Lautiermethode.
S. 333 Z. 3 v. o. lies besonders.
S. 357 Z. 14 v. o. lies Aneignung.
S. 365 Z. 5 v. o. lies damit.
S. 367 Z. 10 v. u. lies entsprechende statt bedeutende.
S. 386 Z. 7 v. o. lies durch die in statt die durch.
S. 398 Z. 15 v. u. lies Von statt Unter.
S. 417 Z. 7 v. u. lies Volksschullehrerstandes.
S. 427 Z. 11 v. u. (r. Spalte) lies Boethius.

(Zweite Hälfte.)

I. Die streng kirchliche Erziehung und die Opposition gegen dieselbe.

§ 16.

Die realistische und philosophische Opposition.

Einleitung.

In der Zeit nach der Reformation bewegte sich die Erziehung noch lange in dem alten Geleise. Die Erziehung war streng kirchlich, die Schulzucht hart, der Unterricht abstrakt. In den eigentlich deutschen Schulen, die infolge der Lässigkeit der Eltern und vieler Pfarrherren auf dem Lande spärlich ins Leben traten, wurde die Jugend von den Küstern nur mechanisch gedrillt. Auch die Lateinschulen litten unter der mechanischen Unterrichtsmethode. Zu allermeist fehlten Sachkenntnisse. Was man lehrte, waren nicht die Gegenstände selbst, sondern Worte über dieselben aus den Büchern der „Alten.“ Ohne Anschauung des Sternenhimmels trieb man Astronomie, ohne wirkliche Zerlegung des menschlichen Körpers Anatomie, ohne Experimente Physik ꝛc. Aber die Erkenntnisse des Altertums waren überholt, die Welt des Wissens und der Erfahrung war weiter geworden. Auf der Erde hatte man neue Länder, am Himmel neue Körper, in der Wissenschaft neue Gesetze entdeckt. Dem gegenüber konnte die einseitige Betonung der philologischen Bildung und die Vernachlässigung aller anderen lernwürdigen Gegenstände nicht mehr Stand halten. Wo das Leben sprach, konnte der Buchstabe nicht herrschen, auch nicht in der Erziehung.

Darum blieb es nicht aus, daß nach und nach hellsehende Männer in verschiedenen Ländern auftraten und, obgleich durch

persönliche Eigentümlichkeit, Beruf, Nationalität und Konfession von einander abweichend, gleichmäßig gegen die bisherige Bildungsweise opponierten und vom toten Buchstaben wieder auf die lebendige Natur hinwiesen.

Übereinstimmend verurteilten dieselben die hergebrachte Lehrweise als toten Gedächniskram, versprachen dagegen, eine wirkliche Methode und die hiezu unentbehrlichen Lehrbücher einzuführen, durch welche von nun an vornehmlich der Verstand in Anspruch genommen und das Lernen mühelos gemacht werden sollte; sie berücksichtigten besonders die Muttersprache, hoben die Anschauung der Dinge und die Realien als den Grund des Wissens hervor, pflegten die Leibesübungen ꝛc.

Waren diese „Neuerer“ auch der Verwirklichung ihrer Ideen nicht immer gewachsen, verfielen sie im Kampf gegen die Einseitigkeiten der damaligen Schulbildung zum Teil selbst in entgegengesetzte Extreme, hatten sie auch nicht sofort Erfolge zu verzeichnen, blieben vielmehr oft Prediger in der Wüste: sie gaben doch der Bewegung der Geister eine neue Unterlage und bereiteten ihr den Weg.

Das 16. und 17. Jahrhundert war die Zeit, die kultiviertesten Länder Europas waren der Schauplatz ihrer Wirksamkeit. Es gehören hieher der Spanier Vives, die Franzosen Rabelais, Petrus Ramus, Montaigne, der Engländer Baco, der Deutsche Ratke, der universelldenkende Czeche Comenius und der Engländer Locke.

Betrachten wir nun das Leben und Wirken, sowie die Grundsätze dieser Geistesheroen.

Als ersten von diesen Kämpfern nennen wir

1. Johann Ludwig Vives,
(1492—1540)

einen der bedeutendsten unter den Pädagogen des Humanismus. Er wurde am 6. März 1492 in Valencia (Spanien) geboren und auf der Akademie seiner Vaterstadt, später in Paris ganz nach scholastischer Weise gebildet. In letzterer Stadt wandte er sich jedoch eifrigst dem Humanismus zu. Im Jahre 1512 ließ er sich in Brügge nieder, wo viele vornehme Spanier studierten. Als aber 1516 Erasmus nach Löwen kam, begab sich auch Vives dahin,

um mit ihm in nähere Beziehungen zu treten, weshalb er ihn auch seinen Lehrer nennt. Hier entfaltete er, teils als Gehilfe des Erasmus, teils selbständig eine reiche literarische Thätigkeit, wobei er in gemäßigte Opposition gegen das herrschende Kirchen- und Schulwesen, gegen die Lebensweise der Päpste etc. trat, was ihn auch veranlaßte, 1523 nach dem freieren England zu gehen, wo er die Gunst Heinrich des VIII. und seiner Gemahlin Katharina genoß und zum Unterrichte ihrer Tochter Maria herangezogen ward, weshalb er auch sein Werk über die Unterweisung der christlichen Frau (de institutione feminae christianae 1523) der Königin widmete.

Der Ehestreit des königl. Paares, in dem er anfangs für die Königin eintrat, veranlaßte ihn, England zu verlassen und sich dauernd nach Brügge zu wenden, wo er nach mancher Not und öfterem Kranksein 1540 starb.

Unter den zahlreichen Schriften des spanischen Humanisten beschäftigen sich viele mit pädagogischen Fragen, denn obwohl „seine wissenschaftliche Thätigkeit eine äußerst vielseitige ist, bildet doch der Kampf gegen die verrostete und verrottete Lehrweise der Scholastik und der Versuch, einen tief durchdachten, aus dem Boden des Humanismus erwachsenen pädagogischen Reformplan zur Anerkennung zu bringen, den eigentlichen Kern seiner Thätigkeit. Sein großes Werk „de disciplinis", das in seinem kritischen Teile den Verfall der Wissenschaften als notwendige Folge der scholastischen Bildung erweist, während der zweite Teil positive Vorschläge für den Unterricht in den Wissenschaften im Sinne des mit dem Christentume versöhnten Humanismus macht, muß als die reifste Frucht unter den zahlreichen Arbeiten jener Zeit gelten, die sich mit der Theorie der Pädagogik beschäftigten." [1]) Damit hat die „Renaissance", die Wiedergeburt des Klassischen, auch in der Pädagogik sichtliche Fortschritte gemacht. Alsted und Comenius verdanken nach ihrem eigenen Geständnis dem Spanier manche Anregung, weshalb er auch als einer ihrer Vorläufer hier verzeichnet ist, wiewohl er schon bei Erasmus hätte Erwähnung finden können.

Vives, der in seinen Schriften das Ausgehen von der Betrachtung der wirklichen Welt, von der Erfahrung und vom Ver-

---

[1]) Dr. Aug. Nebe, Vives, Alsted und Comenius in ihrem Verhältnis zu einander. Beilage zum Programm des Gymnasiums zu Elberfeld 1891.

suche empfiehlt, der in der Ausbildung der Menschennatur und ihrer Hinleitung zu Gott die Hauptaufgabe der Erziehung erblickt und Sprachkenntnisse ohne Kenntnis der Dinge für unnütz erklärt, ist ein milder Geist, der die religiösen Streitigkeiten tief bedauert, ein frommes Gemüt und ein wissensreicher Mann, dem eine ernste christliche Ethik das Ziel, eine vernünftige Psychologie die Mittel der Erziehung an die Hand gibt. (Vergl. A. Lange, Vives in Schmids Encyklopädie Bd. 9.) — Ebenso bestimmt, ja noch energischer trat

2) François Rabelais, (1483–1553)

der mit Luther gleichzeitig lebende und in vielfacher Beziehung ihm ähnliche französische Geistliche, Gelehrte, Arzt und Satiriker, gegen die einseitig scholastische Bildung auf. Er wurde 1483 zu Chignon in Touraine geboren, im Kloster erzogen, trat in den Franziskanerorden und schloß sich den Humanisten an. Deswegen verfolgt, floh er, um später in den Benediktinerorden einzutreten, verließ jedoch bald wieder das Kloster, um Weltpriester zu werden. Nun suchte er die Bekanntschaft mit Reformierten und Lutheranern zu machen, was ihn in den Verdacht der Ketzerei brachte. In stiller Zurückgezogenheit las er medizinische Schriften, studierte Medizin in Montpellier und hielt daselbst Vorlesungen, ebenso in Lyon 1532. Im Jahre 1534 ging er nach Rom, 1553 starb er als Pfarrer zu Meudon.



Von seinen vielen gelehrten Schriften hat keine in solchem Maße für die Verewigung seines Namens gewirkt, als der aus dem Jahre 1535 datierende religiös-politische (satirische Roman: „Das Leben des großen Riesen Gargantua und seines hochberühmten, erlauchten Sohnes Pantagruel, Königs der Durstleider, gewaltige Heldenthaten.“ Das

auf einem französischen Volksmärchen fußende närrische Werk zerfällt in 5 Bücher und wurde von Johann Fischart (der in seinem „Ehezuchtbüchlein“ und in der „Anmahnung zu christlicher Kinderzucht“ gleichfalls die Schulzustände beklagt) in origineller Art deutsch bearbeitet.

Nachdem Rabelais zuerst die Verkehrtheiten der bisherigen Erziehungs- und Lehrweise gegeißelt, gibt er in dem

„Brief Gargantuas an seinen Sohn Pantagruel“

eine ernste Anweisung zur Erziehung, welche, auf wahrer Bildung und Religiosität und dem liebevollen Vertrauen zwischen Vater und Sohn beruhend, des Verfassers klares Bewußtsein seiner Menschenwürde, seine hohe Begeisterung für die Wissenschaft und seine treffliche Kenntnis der Erziehungsbedingungen und Erziehungsmittel (Unterricht, Beispiel und Erfahrung) widerspiegelt.

Wir geben den Brief, den man mit Luthers Brief an die deutschen Ratsherren vom Jahre 1524 (I. Hälfte pag. 255 ff.) vergleichen möge, nur wenig gekürzt.

„Vielgeliebter Sohn, unter den Gütern, Gnadenbezeigungen und Vorzügen, mit welchen der höchste und allmächtige Protoplastes*) Gott die Natur des Menschen bei ihrem Ursprunge begabt und geschmückt hat, scheint mir der Vorzug trefflich und einzig zu sein, durch welchen sie, wenn sie im Zustande der Sterblichkeit sich befindet, schon eine Art Unsterblichkeit zu erwerben und im Verlaufe des flüchtigen Lebens ihren Namen und Samen zu verewigen imstande ist. Durch das Mittel der Fortpflanzung verbleibt aber in den Kindern, was den Eltern verloren ging, und in den Enkeln, was den Kindern abhanden kam, und immer so fort, bis zur Stunde des jüngsten Gerichts, zu welcher Zeit Jesus Christus Gott dem Vater sein Friedensreich ohne alle Gefahr und Sündenbefleckung übergeben wird. Nicht ohne gerechte und billige Ursache danke ich daher Gott, meinem Erhalter, daß er mir die Möglichkeit gegeben hat, mein graues Alter in Deiner Jugend wieder neu erblühen zu sehen. Wenn aber, obwohl in Dir das Bild von meinem Leibe bleibt, nicht auch der Seele Sitten leuchten sollten, würde man nicht glauben, daß Du der Hort und Wächter der Unsterblichkeit unseres Namens wärest, und das Vergnügen, das ich empfinden würde, wäre klein, wenn ich sehen und denken müßte, daß der geringste Teil von mir, welches der Leib ist, übrig bliebe, der bessere aber, durch welchen unser Name in Segen erhalten wird, entartet und verkümmert wäre.

*) Protoplastes = Urbildner.

Und was ich Dir jetzt schreibe, ist nicht so gemeint, daß Du Dich der Tugend zu leben bestreben, sondern freuen sollst, so zu leben und gelebt zu haben, und daß Du ermuntert werden sollst, auch in Zukunft so zu leben. Für die Erreichung dieses Zweckes habe ich, Du kannst Dich dessen wohl erinnern, kein Opfer gescheut, sondern Dich so unterstützt, daß es scheint, als hätte ich auf dieser Welt keinen anderen Schatz, als einst in meinem Leben Dich vollkommen tüchtig zu sehen, nicht nur in Tugenden, Zucht und Mannheit, sondern auch in allen freien und wohlanständigen Wissenschaften, keinen anderen Schatz, als Dich nach meinem Tode als einen Spiegel, der Deines Vaters Bild zeigt, zu hinterlassen, wenn auch nicht so trefflich wie ich mir's wünschte, doch in der Hoffnung.

Aber obschon mein seliger Vater, gesegneten Andenkens, mit allem Eifer darauf hingearbeitet hatte, daß ich in jeder Vollkommenheit und in politischer Weisheit fortschritt, auch meine Anstrengung und mein Fleiß dem wohl entsprachen, ja seinen Wunsch übertrafen, so war dennoch, wie Du wohl selbst einsiehst, die Zeit den Künsten damals nicht so günstig wie jetzt. Mit Gottes Hilfe jedoch sind den Künsten zu meiner Zeit ihr Licht und Ansehen wiedergegeben worden, und ich sehe jetzt eine solche Verbesserung, daß ich, der ich in meinem Mannesalter nicht mit Unrecht für den Gelehrtesten des Jahrhunderts gehalten wurde, schwerlich in die erste Klasse der kleinen Schulfüchse aufgenommen werden würde.

Jetzt sind alle Disciplinen wieder hergestellt, die Sprachen erneuert, das Griechische, ohne welches es eine Schande wäre, sich einen Gelehrten nennen zu wollen, das Hebräische, das Chaldäische, das Latein; es sind elegante und korrekte Schriften jetzt in Umlauf gekommen, deren Druck man durch göttliche Eingebung in meinen Tagen erfunden hat, gleichwie im Gegensatz das Geschütz auf des Teufels Antrieb. Die ganze Welt ist voll von gelehrten Männern, sehr belesenen Lehrern, reich ausgestatteten Büchersälen, und es dünkt mich, daß ein so bequemes Studieren, wie man es jetzt findet, weder zu Platos, noch zu Ciceros, noch zu Papinianus*) Zeit existiert habe, wie in dieser Zeit. In der That, es wird sich künftighin niemand mehr öffentlich oder in Gesellschaft zeigen können, der nicht in Minervas Werkstatt sehr wohl poliert worden ist. Ich sehe, daß die Straßenräuber, Stallbuben, Abenteurer und Henkersknechte jetzt gescheider sind, als die Doktoren und Prediger zu meiner Zeit.

Ja, was soll ich sagen? Selbst die Frauen und Mädchen hat nach diesem Lobe und himmlischen Manna guter Erkenntnis gelüstet, und es ist so weit gekommen, daß ich in meinem hohen Alter noch die griechische Schrift zu erlernen gezwungen gewesen bin. Darum, mein Sohn, ermahne ich Dich, Deine Jugend mit allem Fleiß den Studien und der Tugend zu widmen. Du bist in Paris, hast

---

*) Römischer Rechtsgelehrter, der 140—212 n. Chr. lebte.

Deinen Lehrer Epistemon, beide können Dich sowohl durch löbliches Beispiel als auch durch lebendigen mündlichen Rat unterweisen. Ich verstehe und will, daß Du die *Sprachen* gründlich erlernst: erstens Griechisch, wie Quintilian will, zweitens Lateinisch und dann zunächst Hebräisch wegen der heiligen Schriften, auch Chaldäisch und Arabisch aus dem Grunde, daß Du ferner Deinen Stil im Griechischen nach Platos, im Lateinischen nach Ciceros Muster bildest. Von *Historien* darf es keine geben, die Dir nicht im Gedächtnisse fest und geläufig wären, wozu Dir die *Kosmographie* derjenigen, die darüber geschrieben haben, behilflich sein wird. Von *freien Künsten*, wie Musik, Arithmetik und Geometrie hab ich Dir schon, als Du noch klein warst, in Deinem fünften bis sechsten Jahre, einen Vorgeschmack gegeben. Geh weiter darin, und in der Astronomie bemeistere Dich all ihrer Formeln. Mit divinatorischer (weissagender) Astrologie und Lullius-Künsten gib Dich nicht ab, denn es ist eitel Unfug und Thorheit.

Was die *Kenntnis der natürlichen Dinge* betrifft, so verlange ich, daß Du mit Eifer ihrem Studium Dich hingebest, so daß kein Meer, See, Fluß oder Quell existiere, wovon Du nicht die Fische kennst. Alle Vögel des Himmels, alle Bäume, Gebüsche, Sträucher und Wälder, alle Kräuter der Erde, alle Erze im Schoß des Abgrundes, alle Steine, soviel das Morgenland und der Süden bergen, dies alles darf Dir nicht unbekannt bleiben.

Dann erforsche Du auch fleißig die Bücher der griechischen, arabischen und lateinischen Ärzte; auch die Talmudisten und Kabbalisten sind nicht zu verachten; sammle Dir durch öfters angestellte Sektionen*) eine vollkommene Erkenntnis der anderen Welt, des *Menschen* nämlich. *Ja, mit einem Wort, tauche Dich in ein Meer des Wissens.* Denn da Du nun groß und ein Mann wirst, kannst Du in dieser gelehrten Ruhe und Zufriedenheit nicht mehr verweilen, Du wirst nun das *Waffenhandwerk* und das *Rittertum* zum Schutz und Schirm meines Hauses, zur Verteidigung unserer Freunde gegen die Angriffe der Übelthäter erlernen müssen.

Weil aber nach Salomonis wahrem Wort die Weisheit nicht in die Seelen der Bösen kommt und Wissen ohne Gewissen nichts anderes als der Seele Tod ist, so sollst Du Gott dienen, ihn lieben, im Glauben sein durch die Liebe, mit ihm auch so fest verbunden sein, daß Dich die Sünde ihm nimmermehr zu entreißen imstande ist. Traue nicht den Irrtümern der Welt; hänge Dein Herz nicht an Eitelkeit, denn dieses Leben ist vergänglich, aber des Herrn Wort bleibt ewig. Diene gern allen Deinen Nächsten, liebe sie wie Dich selbst. Ehre Deine Lehrer, fliehe die Gemeinschaft derer, welchen Du nicht gleich sein willst, und laß die Gaben, die Du von Gott em-

---

*) Rabelais soll bei seinen anatomischen Vorlesungen in Montpellier zuerst den Studierenden einen Kadaver vorgelegt haben.

pfangen hast, Dir nicht umsonst verliehen sein. Und wenn Du erkennen wirst, daß Du alle Weisheit erworben haben wirst, so komm zu mir zurück, daß ich Dich sehe und meinen Segen Dir gebe, bevor ich aus diesem Leben scheide.

Mein Sohn, der Friede und die Gnade unseres Herrn sei mit Dir.

Aus Utopien, am 17. des Märzmonats.

Dein Vater Gargantua."

Rabelais, der in den in seinem Buche eingefügten Anmerkungen die bisherige Erziehungs- und Unterrichtsweise heftig bekämpft, dagegen die körperliche Bildung als Grundlage der geistigen betrachtet, im Unterricht Anschaulichkeit, Gewöhnung an selbständiges Denken und praktische Tüchtigkeit fürs Leben fordert und dies durch eine gute Methode und menschenwürdige Behandlung der Zöglinge erreichen will, ist ein bedeutender Vorgänger Montaignes, Lockes und Rousseaus, die auch seine Schriften benützten.

Hat er die Idee der Naturgemäßheit auch nicht zu begründen vermocht, so hat doch der neue, in dieser Richtung fließende pädagogische Strom in ihm eine seiner Quellen.

Arnstädt, François Rabelais' Gedanken über Erziehung und Unterricht 2c. Leipzig, Siegismund und Volkening.

---

3. Mit größter Energie suchte Petrus **Ramus** (geb. 1515 zu Cuth, gest. 1572 zu Paris in der Bartholomäusnacht*) die Wissenschaft von den Fesseln der Scholastik zu befreien. Mit damals unerhörtem Freimut stellte er die Behauptung auf, daß alles, was Aristoteles gelehrt, Irrtum und Chimäre sei, wodurch er den Haß der Universitätsscholastiker und die Verurteilung seines diesbezüglichen Werkes sich zuzog.

Alle Kunst und Wissenschaft wollte er durch Natur, Lehre und Übung gewinnen, wobei er die Natur als die erste und ergiebigste Quelle betrachtete, der dem Range nach die Übung zu folgen habe, da die Lehre nur das Abbild der Natur und deren rechten Gebrauch angibt.

Petrus Ramus ist der Vorläufer des geistreichsten französischen Schriftstellers, des auch in der Geschichte der Pädagogik

*) Ramus bekannte sich offen zum Calvinismus.

wegen seiner Opposition gegen die alte Erziehungsweise Epoche machenden

4. Michel de Montaigne.
(1533—1592)

a. Aus seinem Leben.

Montaigne wurde am 28. Febr. auf dem Schlosse Montaigne in Perigord geboren. Sein Vater ließ ihn auf einem seiner Dörfer in großer Einfachheit erziehen. Der deutsche Hofmeister verkehrte mit ihm nur in lateinischer Sprache, welche auf diese Weise zu seiner Muttersprache gemacht wurde; denn auch die Verwandten und das Hausgesinde durften kein französisches Wort vor ihm reden. Als der Vater wegen seines sonderbaren Bildungsplanes in



Verlegenheit geriet, schickte er seinen Sohn in das berühmte Kolleg zu Guyenne, dessen Einschränkungen Michel zwar nicht behagten, das der frühreife Junge aber schon im 13. Jahre absolvierte. Dem Wunsche seines Vaters entsprechend, widmete er sich dem Rechtsfache und bekleidete seit 1554 die Stelle eines Rates am Parlamente zu Bordeaux. Nach dem Tode des Vaters (1571) legte er sein Amt nieder, um von da ab ganz nach seiner Neigung den Studien und der schriftstellerischen Thätigkeit zu leben. In den öffentlichen Dienst kehrte er zurück, als ihn die Stadt Bordeaux zweimal nacheinander zu ihrem Maire wählte. Während der Bürgerkriege war er der einzige Edelmann der Umgegend, der neutral blieb, sein Schloß ohne Verteidigungsanstalten ließ und einem jeden öffnete. Er starb den 13. Sept. 1592 zu Montaigne mit dem Ruhm, einer der selbständigen Denker gewesen zu sein, welche einer neuen Weltanschauung Bahn brachen.

Montaignes Bedeutung beruht in seinen „Essais“, einer drei Bände umfassenden Sammlung von Betrachtungen über die verschiedensten Gegenstände aus allen Gebieten des Lebens und Denkens. In diesem Werke reiht er auch pädagogische Gedanken aphoristisch

an einander und läßt, um ein Urteil darüber zu gewinnen, was Gutes und Böses an ihnen sei, seinen Geist durch alle Dinge der Welt herumspazieren.“ Ausgerüstet mit einer ausgedehnten Kenntnis der Griechen und Römer und mit reichen, auf Reisen gesammelten Erfahrungen, mit einer scharfen Beobachtungsgabe und mit viel Mutterwitz, „faßt er nüchtern klar die Lebensverhältnisse auf, würdigt Menschen und Menschenbestimmung als ein feiner, maßhaltender, aber nicht eben gewissenhafter Mann, als ein Epikuräer, der keine Hoffnung hat.“ Der römischen Kirche fügt er sich, ohne sich jedoch durch die Grundsätze des Katholizismus in irgend einer Weise bestimmen zu lassen. Er will jedoch Religion und Glauben auch nicht durch Vernunftgründe wegstreiten lassen. Mit großer Schärfe legt er denen gegenüber, die dies versuchen, die Unvollkommenheit der menschlichen Vernunft dar. Es folgt nun eine Probe seines pädagogischen Denkens.

---

b. Aus dem 25. Kapitel des ersten Buches der „Essais“:

„Von der Erziehung der Kinder.“

„Besonders schwierig und wichtig erscheint die menschliche Wissenschaft da, wo es sich um Erziehung und Unterweisung handelt. Das **Ziel** der Erziehung muß sich in den Handlungen des Zöglings offenbaren. Mein Schüler wird seine Lektion nicht sowohl aufsagen als ausüben, er wird sie in seinen Handlungen wiederholen; in seinen Unternehmungen wird sich zeigen, ob er Klugheit besitzt, in seinem Benehmen, ob Güte und Gerechtigkeitsgefühl, in seinen Reden, ob Urteil und Geschmack, in Krankheit, ob Standhaftigkeit, im Spiel, ob Bescheidenheit, in seinen Leidenschaften, ob Mäßigung, in seinem Haushalt, ob Ordnungsliebe. Der wahre Spiegel unserer Reden ist unser Leben. In der Jugend ist der Körper noch geschmeidig, deshalb muß er sich allen Lebensweisen und Gewohnheiten anschmiegen lernen, ja vorausgesetzt, daß man die Begierde und den Willen noch im Zügel hat, erziehe man den jungen Mann dreist zum geeigneten Genossen für jedes Volk und jede Gesellschaft, nötigenfalls auch für eine regellose und ausschweifende. Er lebe, wie es Gebrauch ist, lerne alles thun, thue aber nur das Gute gern. Selbst die Philosophen fanden es nicht löblich, daß Callisthenes die Gnade seines Herrn, Alexander des Großen, dadurch verscherzte, daß er nicht mit ihm um die Wette trinken wollte. Unser Zögling soll mit seinem Fürsten lachen, Thorheiten treiben, selbst ausschweifen. Er soll sogar in Ausschweifungen an Kraft und Standhaftigkeit seine Genossen übertreffen und nicht das Böse unterlassen,

weil er es nicht kann oder nicht weiß, sondern weil er es nicht will; denn es ist ein großer Unterschied, ob jemand nicht sündigen kann oder nicht will.

Soll dieses Ziel erreicht werden, so pflege man den Geist nicht weniger als den Körper auf eine vernunftgemäße Weise. Wie wird aber der Geist geübt? Das **Mittel** der Geistesübung ist der Unterricht durch Worte, durchs praktische Leben, im Umgang mit der Welt, durch Reisen, Erfahrung und Beachtung der Natur. Der Geist wird durch Unterricht und Erziehung gebildet oder besser: durch erziehenden Unterricht. Die Bienen plündern hier und da die Blumen, aber aus ihrer Beute machen sie den Honig, der ganz ihr eigenes Werk ist, es ist nicht mehr Thymian, nicht mehr Majoran; so wird der Schüler die von andern entlehnten Gedanken umbilden und mit einander verbinden, um ein ihm ganz eignes Werk, sein eignes Urteil, zu schaffen; seine Erziehung, seine Arbeit, sein Studium haben nur den Zweck, dieses selbständige Urteil zu bilden.

Der Gewinn, den unser Studium uns bringt, besteht darin, daß wir dadurch besser und weiser werden. ‚Der Verstand ist es,‘ sagt Epicharm, ‚welcher sieht und hört, der Verstand ist es, welcher aus allem Nutzen zieht, welcher alles anordnet und vollbringt, alles beherrscht und regiert; alle andern Dinge sind blind, taub und ohne Seele.‘

Wenn die Seele durch das Studium nicht in eine bessere Richtung gebracht würde, wenn wir dadurch nicht ein richtiges Urteil erlangten, so sollte mein Zögling lieber seine Zeit mit Ballspielen zubringen; dadurch nähme doch wenigstens sein Körper an Stärke zu. Alle Lehren, die man dem Zögling erteilt, müssen darauf zielen, seine Sitten und seinen Sinn zu lenken, ihn zu lehren, sich selbst zu erkennen, gut zu leben und gut zu sterben. Man muß die Wissenschaft der Seele nicht wie ein Gewand anhängen, sondern man muß sie ihr einpflanzen; man muß die Seele nicht bloß damit benetzen, sondern färben. Wenn sie durch das Wissen nicht geändert, ihre Vollkommenheit nicht gebessert wird, so wäre es wahrlich weit besser, dasselbe ganz wegzulassen. Es ist ein gefährliches Schwert, welches einen Herrn, dessen Hand schwach ist, und der es nicht zu gebrauchen weiß, nur hindert und verletzt. Bei Leuten, deren Seelen von Natur wie infolge häuslicher Erziehung und durch Beispiele schlecht geartet sind, trägt die Wissenschaft schlechte Früchte, denn sie kann einer Seele kein Licht geben, die keines hat, und einen Blinden nicht sehend machen. Sie verleiht niemand das Gesicht, aber sie gibt dem Blicke die Richtung. Die Wissenschaft soll uns aber auch weiser machen und unsern Blick für das praktische Leben erweitern und schärfen. Unter den freien Künsten soll daher mit der Kunst angefangen werden, welche uns frei macht. Zwar dienen sie offenbar alle in gewisser Weise dazu, uns über unser Leben und dessen

Anwendung zu belehren, wie auch alle andern Dinge in gewisser Weise dazu dienen; aber wir wollen die Kunst wählen, deren direkter und ausdrücklicher Zweck jene Belehrung ist. Wenn wir unser Leben und Treiben auf die richtigen Grenzen beschränken, so werden wir finden, daß wir von dem größeren Teil der gewöhnlichen Wissenschaften keinen Gebrauch machen können und daß es selbst bei denjenigen, welche wir treiben, sehr unnütze Gebiete und Tiefen gibt, die wir besser thäten zu meiden. Nach der Lehre des Sokrates sollten wir den Lauf unserer Studien auf diejenigen beschränken, auf welche der Nutzen uns hinweist. ‚Wage es, weise zu sein. Fange an: Wer es verschiebt, rechtschaffen zu leben, gleicht jenem Bauer, der mit dem Übersetzen warten wollte, bis der Fluß vorüber geflossen sei; aber jener fließt und wird in alle Ewigkeit fließen.‘ (Horatius) Es ist eine große Thorheit, unsere Kinder zu lehren, wie die Sterne und die achte Sphäre sich bewegen, ehe sie ihre eigene Bewegung kennen.

Der Umgang mit der Welt klärt das Urteil in merkwürdiger Weise; wir sind beschränkt, auf uns allein angewiesen und unser Gesichtskreis geht nicht über unsere Nase hinaus. Die große Welt, die einige noch als Species in einer Gattung vervielfältigen, ist der Spiegel, in dem wir uns beschauen müssen, um uns mit richtiger Schätzung kennen zu lernen. In Summa: ich will, daß die ganze große Welt das Buch meines Zöglings sei. So viele verschiedene Lebensanschauungen, Parteien, Urteile, Meinungen, Gesetze und Sitten lehren uns über die unsrigen gesund und richtig urteilen und lehren unsere Urteilsfähigkeit ihre Unvollständigkeit und natürliche Schwäche kennen. Das ist freilich keine leichte Schule. Wir wollen weder einen Grammatiker, noch einen Logiker bilden, sondern einen Weltmann. Unser Schüler soll nur mit einer gehörigen Kenntnis der Dinge versehen sein, dann werden ihm die Worte nur zu reichlich zufließen, er wird sie zwingen, wenn sie ihm nicht folgen wollen. Ich habe Leute gehört, die sich damit entschuldigten, sie könnten sich nicht recht ausdrücken, und die sich stellten, als hätten sie den Kopf voll schöner Ideen, aber aus Mangel an Beredsamkeit könnten sie sie nicht zutage fördern; das ist Flunkerei. Wissen Sie, was meiner Ansicht nach dahinter steckt? Das sind auftauchende Schattenbilder unförmiger Vorstellungen, die sie in sich nicht entwirren und erklären und folglich auch nicht in der Rede darstellen können.

Um eine Kenntnis des Charakters und der Lebensart der Völker zu erlangen und um unsern Verstand an dem anderer zu reiben, ist der Besuch fremder Länder ausnehmend geeignet. Ich halte es für gut, daß man von der frühsten Kindheit an reise, um auf einen Schlag zwiefachen Nutzen zu haben; zunächst zu benachbarten Völkern, deren Sprache der unsrigen wenig ähnlich ist, und der Zunge, wenn sie nicht früh gebildet wird, Schwierigkeiten macht. Ebenso ist es eine allgemein anerkannte Meinung, daß es nicht richtig ist, ein Kind im Schoß der Familie zu erziehen; die natürliche Liebe ist selbst bei

den Verständigsten zu zärtlich und läßt in der Strenge nach. Ferner wird das Ansehen des Erziehers, das unbeschränkt sein soll, durch die Anwesenheit der Eltern geschwächt und gehindert; dazu kommt, daß die Unterwürfigkeit der Dienerschaft, die Kenntnis von den Mitteln der hohen Stellung seiner Familie in diesem Alter meiner Meinung nach nicht geringe Hindernisse für eine richtige Erziehung sind.

In dieser Schule des Umgangs mit Menschen habe ich es oft als einen Fehler bemerkt, daß wir, anstatt unsere Menschenkenntnis durch die Beobachtung anderer zu mehren, eifrig besorgt sind, selbst beobachtet zu werden, daß es uns mehr darum zu thun ist, unsre Ware an den Mann zu bringen, als neue zu erwerben. Aber Schweigen und Bescheidenheit sind gesellige Tugenden. — Wenn ich von Männern rede, mit denen der Zögling umgehen soll, so begreife ich darunter auch vor allen Dingen die, deren Andenken nur noch in den Büchern fortlebt. An der Hand der Geschichte soll er die großen Geister der besten Jahrhunderte kennen lernen. Je nachdem man es so oder so betreibt, ist es ein eitles oder ein außerordentlich fruchtbringendes Studium; Plato erzählt, daß es das einzige gewesen sei, welches die Lacedämonier erlaubt haben. Wie viel Nutzen wird der Schüler in dieser Hinsicht nicht aus der Lektüre der Lebensbeschreibungen unseres Plutarch schöpfen! Aber bei dieser Lektüre beachte der Erzieher wohl, auf welches Ziel seine Aufgabe ihn hinweist; er präge ihm nicht sowohl Tag und Jahreszahl von Carthagos Zerstörung ein, als vielmehr den Charakter Hannibals und Scipios. Er präge ihm nicht sowohl Thatsachen ein, als daß er ihn lehre, dieselben zu beurteilen.

Auch die Erfahrung, die ich an mir selbst machen kann, würde mich genugsam weise machen können, wenn ich nur ein gelehriger Schüler wäre. Wer die Erinnerung an einen ausschweifenden Zorn, in den er einmal geraten, sowie daran, wozu ihn derselbe geführt hat, bewahrt, erkennt die Häßlichkeit dieser Leidenschaft und faßt einen gerechten Widerwillen gegen dieselbe. Wer sich erinnert, was für Übel er sich zugezogen, welche ihn bedrohten, welche unbedeutenden Veranlassungen ihn aus einer Lage in die andere versetzten, bereitet sich dadurch auf künftigen Schicksalswechsel und auf die richtige Beurteilung seiner Lage vor.

Und endlich, wie die Natur uns Füße zum Gehen gegeben hat, so muß sie auch Klugheit besitzen, um uns durchs Leben zu leiten, freilich keine so künstliche, starke und prahlerische Klugheit, wie die Philosophen erfinden, aber eine desto leichtere, ruhigere und heilsamere, die da ausführt, was jene sagt, wenn man so glücklich ist, sie ohne Spitzfindigkeiten und ordentlich, d. h. natürlich anzuwenden. Der Natur auf die einfältigste Art zu folgen, heißt ihr auf die weiseste Art folgen. Unserm Schüler werden Zimmer und Gärten, Tisch und Bett, Einsamkeit und Gesellschaft, Morgen, Abend und alle Stunden, jeder Ort Gelegenheit zum Lernen sein; denn die Philosophie, die als

Bildnerin des Urteils und des Charakters sein hauptsächlichstes Studium sein wird, hat das Vorrecht, daß sie sich überall findet.

Körperbildung: Das einzige Mittel, aus seinem Kinde einen tüchtigen Mann zu machen, ist, es in der Jugend nicht zu schonen, wenn man auch dabei öfter gegen die Regeln der Arzneikunst verstößt. Es ist nicht genug, den Zögling geistig anzustrengen, man muß auch die Muskeln stählen. Der Zögling muß an Schmerz und qualvolle Leibesübung gewöhnt werden, damit er gegen Schmerzen, gegen die Qual von Verrenkungen, Erkältungen, Geschwüren, der Gefangenschaft und selbst der Folter unempfindlich wird; denn alles das kann er zu dulden haben, da nach dem Laufe der Zeiten solche Schläge den Bösen wie den Guten treffen. Er lerne Anstrengung, Wind, Sonne ertragen und Gefahren verachten, entwöhne sich aller Weichlichkeit und Verzärtelung in der Kleidung, im Schlafen, Essen, Trinken und gewöhne sich an alles. Er sei nicht ein aufgeputzter, geckenhafter Knabe, sondern ein frischer, kräftiger Junge. Auf die Spiele und Leibesübungen: das Laufen, das Ringen, die Musik, den Tanz, die Jagd, das Reiten und die Führung der Waffen ist großer Fleiß zu verwenden; doch bilde sich der äußere Anstand und ein gefälliges Wesen zugleich mit der Seele. Man erzieht nicht einen Geist, nicht einen Körper, sondern einen Menschen; man muß nicht zwei daraus machen und nicht, wie Plato sagt, den einen ohne den andern bilden wollen, sondern sie wie ein Paar an einen Wagen gespannte Pferde gleichmäßig leiten. Den Reden des Zöglings darf man es nicht anmerken, daß er auf Leibesübungen mehr Zeit und mehr Sorgfalt verwende und glaube, der Geist müsse sich nur dann und wann üben; aber auch nicht umgekehrt.

Übrigens muß die Erziehung mit einer strengen Milde gehandhabt werden. Anstatt den Kindern zum Lernen Lust zu machen, zeigt man ihnen in der That nur Schrecken und Grausamkeit. — Weg mit Gewalt und Härte! Nichts verkümmert und verschüchtert meiner Meinung nach eine gut beanlagte Natur mehr als sie. Wenn der Zögling Schande und Züchtigung fürchten soll, so verhärtet ihn nicht dagegen! Eine Hinneigung zur allzugroßen Nachsicht dürfte vielleicht weniger schädlich sein. Unsere Schulen sind wahre Kerker für die gefangene Jugend, die man ausschweifend macht, indem man sie dafür bestraft, ehe sie es sind. Kommt hinein zu den Stunden der Arbeit: ihr hört nur Geschrei von gestraften Kindern sowohl, als von Lehrern, die vor Zorn trunken sind. Das ist fürwahr eine herrliche Art, in diesen zarten und furchtsamen Seelen die Lust zum Lernen zu erwecken, wenn man sie mit zorngerötetem, schrecklichem Gesicht, die Rute in der Hand, dazu führt! Wie viel passender wären ihre Schulstuben mit Blumen und munterem Grün geschmückt, als mit blutigen Rutenstückchen. Ich würde sie mit den Bildern der Freude, der Munterkeit, Floras und der Grazien ausmalen lassen.

Was ihnen nützt, soll auch ihre Lust sein: dem Kinde muß man die nützliche Nahrung mit Zucker, die schädliche mit Galle bestreichen."

---

c. Zur Kritik: „Mit diesen Anschauungen trat Montaigne dem mönchischen Erziehungsprinzip, wie es in dem Kollegiensystem mit seiner geisttötenden Methode verkörpert war, voll sittlichen Unmuts entgegen. Seine Gedanken über Erziehung und Gelehrsamkeit speziell sind der erste, damals noch der einzige Aufschrei gegen die Unnatur und Unfreiheit der jesuitischen Erziehung." (Stein.) Das Ziel der Erziehung findet er darin, daß der Zögling zu einem tugendhaften Leben angeleitet werde, aber den ethischen Wert der Tugend kennt er nicht. Er stellt diese Forderung nur deshalb, weil dieselbe nützlich ist. Wie es der höchste Wunsch seines Lebens ist, dasselbe angenehm hinzubringen, so hält Montaigne es überhaupt für den Zweck des menschlichen Daseins, das Leben möglichst zu genießen. Die Nützlichkeit gilt ihm als Triebfeder der menschlichen Handlung; der Wille des Menschen ist ihm das höchste Gesetz. Beim Unterricht, dessen Wert er unterschätzt, läßt er die idealen Bildungsmittel zurück treten und dem Zögling nur das bieten, was ihm im Leben nützen kann. Von diesem Gesichtspunkte aus fordert er auch, daß die Muttersprache zuerst gelernt werde. Damit wird er in Frankreich der Einzige, der das System bekämpfte, nur Latein zu lernen. Montaigne, der vielfach an Rabelais erinnert, verlangt die Berücksichtigung der Individualität. Nicht Bücherweisheit und ausschließliche Gedächtniskultur, sondern lebendiges Lernen im Umgang mit den Menschen und der Welt, Charakterbildung, eigne Urteilsfähigkeit, heiterer Sinn, Tüchtigkeit fürs Leben auf der Basis eines gesund erhaltenen Körpers ist ihm die Hauptsache.

Montaignes wesentlichstes Verdienst besteht darin, daß er durch die Hervorhebung des Individuellen im Menschen auf die Notwendigkeit des Studiums der menschlichen Natur hinwies. Ist auch sein Einfluß im Augenblick nicht sehr bedeutend gewesen, so haben doch Locke und vor allem Rousseau von ihm gelernt, und es ist so nicht tot geblieben, was sein lebendiger Geist übermütig heraus schleuderte. Rousseaus Emil kann gewissermaßen als eine weitere Ausführung der in Kap. 24 u. 25 der „Essais"

niedergelegten Ansichten bezeichnet werden. „Aber charakteristisch bleibt," sagt Dr. L. v. Stein, „daß selbst diesem so vorurteilsfreien Manne nirgends auch nur der Gedanke kommt, daß keine Bildung jenes natürlichen gesunden Menschenverstandes gedacht werden kann, ohne daß sie auch die Bildung des Volkes umfasse."

M. v. Montaigne, Ansichten über die Erziehung der Kinder. Übersetzt und mit Anmerkungen versehen von K. Reimer-Leipzig 1872.

Auch in England regten sich die Geister. Das lebendig gewordene Nationalgefühl und der wachgerufene Geist der Kritik und freien Forschung führte zugleich die glänzendste Literaturepoche (Shakespeare † 1616) Englands herbei. Hier trat der Urheber und geistvollste Vertreter des Realismus (Wirklichkeitslehre) auf:

5) Franz Baco von Verulam.
(1561—1626)



a. Aus dem Leben Bacos. Baco, der größte Philosoph seiner Zeit (geb. den 22. Jan. 1561 in London), war der Sohn

Nicolaus Bacos, des Großsiegelbewahrers der Königin Elisabeth. Als charakteristisch wird berichtet, daß er als Knabe sich viel mit Taschenspielerkunststückchen und einmal auch mit der Erforschung der Ursachen eines Echos beschäftigt habe. In seinem 13. Lebensjahre bezog er die Universität Cambridge, woselbst er drei Jahre weilte. Im Jahr 1577 besuchte er mit dem englischen Gesandten Amias Powlett Paris und unternahm verschiedene Reisen, um sich mit Welt und Politik bekannt zu machen. Der Tod seines Vaters (1580) rief ihn in die Heimat zurück und versetzte ihn in eine drückende Lage, da er sein Erbteil mit vier Halbbrüdern und einem rechten Bruder teilen mußte. Umsonst waren seine Bemühungen, durch seinen Oheim, den Schatzmeister Cecil Burleigh, eine Anstellung zu erhalten. Er entschloß sich daher, sich dem Studium des vaterländischen Rechts zuzuwenden und erwarb sich bald einen Ruf als Advokat und Rechtsgelehrter. Obwohl von der Königin Elisabeth zu Rate gezogen und mit verschiedenen Titeln und Anwartschaften begnadigt, wurde er doch nicht zu höheren Ehrenstellen befördert, da ihm die Eifersucht seiner mächtigen Verwandten überall hemmend entgegen trat. Erst Jakob I. erhob ihn zu der hohen Würde eines Großkanzlers von England und Vicegrafen von St. Alban. Leider fällt auf sein öffentliches und amtliches Leben ein trauriger Schatten. Undankbar, herrschsüchtig, ja schlechten Charakters, ging er endlich so weit, daß er sich in seinem hohen Richteramt bestechen ließ. Er wurde deshalb seiner Stellen entsetzt und lebte fortan einsam in den Wäldern von Gorhamburg der Wissenschaft. Sein Tod erfolgte am 9. April 1626.

b. Bacos Ansichten. Bacos philosophische Anschauungen sind für die Pädagogik von großer Wichtigkeit. Obgleich dasjenige, was er direkt über Pädagogik sagt, verhältnismäßig unbedeutend ist, so ist dafür sein indirekter Einfluß auf dieselbe unberechenbar. Indem er, „die Naturwissenschaften" als das Centrum der Neuzeit betrachtete, führte er einen absoluten Bruch mit dem Mittelalter herbei. Er verwarf die scholastische, an das Altertum geknüpfte Wortgelehrsamkeit samt ihrer abstrakten Methode und drang auf Sachkenntnis, die er aus der selbständigen und prüfenden Untersuchung der konkreten Wirklichkeit schöpfte. Baco suchte ein neues Gebäude der Wissenschaft aufzurichten. Den Grundriß desselben gibt er in seiner „Instauratio magna," die Methodik der Wissen-

schaft in dem „Novum Organum.“ In diesen Werken entwickelt er der Hauptsache nach folgende Anschauungen.

„Alle Begriffe, die nicht aus der Natur der Dinge geschöpft sind, sind Idole, welche den menschlichen Verstand trüben und die Natur verschleiern, sie geben Wort-, aber keine Sachkenntnis; darum muß man die Natur mit Augen anschauen, statt sie aus Büchern zu studieren . . .

Ich weiß nicht, ob wir den Dingen mehr Gewalt anthun oder den Köpfen. Den Geschöpfen und Werken Gottes drücken wir ohne weiteres die Siegel unsres Ebenbildes auf, statt die Siegel des Schöpfers sorgfältig zu betrachten und anzuerkennen. Alles kommt darauf an, daß wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden und ihre Bilder, ganz so wie sie sind, in uns aufnehmen. — Alle wahre Erklärung der Natur besteht in richtigen Experimenten, wobei der Sinn nur über das Experiment, dieses durch das Objekt selbst urteilt. Die erste Aufgabe der Methode der Erfahrung verlangt, die Thatsachen zu konstatieren, festzustellen, was wirklich geschieht, den Fall zu bestimmen und auf diesem Wege das Material zu sammeln, welches den elementaren Stoff der Wissenschaft bildet: die wahre **Induktion**, die mit Notwendigkeit und lückenlos von einem Punkte zum andern führt und die durch Vergleichung vieler ähnlicher Fälle geschieht. Aus der richtigen Vergleichung der Thatsachen findet man das allgemein gültige Gesetz, den Grundsatz, oder das Axiom, wonach die Natur handelt. So erhebt sich die Erfahrung vom Experiment zum Axiom. **Dieser Weg der Induktion ist der eigentliche Schlüssel der Naturwissenschaft.**

In Hinsicht auf Ordnung und Gang des Unterrichts möchte ich vornehmlich den Rat geben, daß man sich vor Abkürzungen und Übereilungen hüte, was die Geister dummdreist macht und mehr den Schein großer Fortschritte zur Schau trägt, ohne daß man wirklich Fortschritte macht. Ferner möchte es der Mühe wert sein, genau zu beachten — was vielleicht bisher noch nicht bemerkt sein dürfte —, daß es zwei entgegengesetzte Arten gibt, den Geist einzugewöhnen, zu üben, vorzubereiten. Die eine fängt mit dem Leichteren an und führt allmählich zu Schwierigerem; die andere setzt im Anfang dem Lehrling mit schweren Aufgaben zu, um ihm, wenn er diese bewältigt hat, auf angenehme Weise Leichteres zufließen zu lassen.

Jener Methode entspricht es, wenn man zu Anfang mit Schläuchen schwimmt, die uns emporheben, der andern, wenn man anfangs mit schweren Schuhen tanzt, welche niederziehen. Es ist nicht zu sagen, wie viel eine kluge Verschmelzung dieser Methoden zur Förderung der geistigen wie der leiblichen Kräfte beiträgt. — Die

Unterrichtsgegenstände sind zugleich so auszuwählen und mitzuteilen, wie es der Lehrlinge Individualität verlangt; das erfordert aber besondere Erfahrung und Urteil."

Drei Hauptseelenkräfte (Gedächtnis, Phantasie und Vernunft) legt er der Einteilung der Wissenschaften zu Grunde, indem er 1. dem Gedächtnis die historischen Wissenschaften anweist, 2. der Phantasie die Kunst, 3. der Vernunft die eigentliche Wissenschaft, welche die Ursachen der Dinge sucht. Die eigentliche Wissenschaft zerfällt in die Wissenschaft der übernatürlichen und der natürlichen Ursachen. „Die Erkenntnis der Dinge aus natürlichen Ursachen oder die Philosophie hat drei Objekte: Gott, die Welt und den Menschen. Die noch nicht vorhandenene philosophia prima stellt die Axiome auf, die allen Wissenschaften gemein sind; die natürliche Theologie erkennt Gott nur durch das Medium der Dinge und ruht auf der theoretischen Naturphilosophie, deren erster Teil, die Physik, die wirkenden Ursachen, deren zweiter, die Methaphysik, die Finalursachen sucht. Die Wissenschaft vom Menschen umfaßt: a) die Physiologie, b) die Psychologie, c) die Logik, d) die Ethik, e) die Politik. Die Pädagogik ist der Psychologie untergeordnet."

c. Zur Kritik. Baco ist der Urheber und der geistvollste Vertreter des modernen Realismus, also der Geistesrichtung, welche in der Gegenwart bedeutend vorwiegt. Infolge der Entdeckungen des Copernikus, dann Galiläis und Keplers begann sich überall der Geist der Naturforschung zu regen. Baco hat das Verdienst, die Bestrebungen dieser Zeit in ein System zusammengefaßt und wissenschaftlich begründet zu haben. Er war der erste systematische Encyklopädist, der den Geist von der Vergangenheit auf die Gegenwart, auf die lebendige Natur und die bald glänzend sich entwickelnden Naturwissenschaften lenkte. „In dem geistigen Unterricht will er die formale Scholastik und die traditionelle Vorstellung beseitigt und an ihre Stelle die eigene, unmittelbare Anschauung gesetzt wissen; für ihn hat der, der die Dinge selbst nicht kennt, sondern nur ihren formalen Begriff, nicht nur keine Wissenschaft, sondern überhaupt keine Bildung." (Lorenz v. Stein). — Dieser neue Zeitgeist übte auch auf die Pädagogik eine günstige Wirkung aus, indem er sie in der Folge von den Banden des kirchlichen und wissenschaftlichen Dogmatismus befreite und sie veranlaßte, auf Beobachtung und Erfahrung ihre Theorie zu gründen. Die Natur wurde jetzt das Losungswort für die Pädagogen, und man

glaubte, nur ihren Spuren folgen zu dürfen, um das Problem der Erziehung auf die einzig richtige Weise zu lösen.

Kuno Fischer, Franz Baco von Verulam 2. Aufl., Leipzig 1876.

(Cartesius (Descartes 1596—1650) dagegen geht von dem Satze aus, daß „der Gedanke an allem zweifeln könne, nur nicht an der Thatsache, daß er eben denkt, und daß das Ich daher der Grund und die Quelle seines eigenen Seins sei: ich denke, also bin ich — cogito, ergo sum. Wie Baco die Induktion, so stellt Descartes die Deduktion als Grundlage des Wissens auf.)

Der erste Pädagog, welcher von Baco gelernt hat, dürfte Ratichius gewesen sein. Bestimmt läßt sich sein Einfluß auf Comenius nachweisen. Beide sind in dem Gedanken einig, daß hinfort die Latinität nur einen Teil der höheren Vorbildung umfassen dürfe.

6. Wolfgang Ratke (Ratichius),

geb. den 18. Okt. **1571**, gest. den 27. April **1635**.

a. Ratkes Leben.

Ratke ist der eigentliche Familienname des unter dem Namen Ratichius in der Geschichte der Pädagogik verzeichneten Didaktikers. Er wurde den 18. Okt. 1571 zu Wilster in Holstein geboren, erlangte seine Vorbildung auf dem Gymnasium zu Hamburg und studierte an der Universität Rostock Philosophie und Theologie. Weil er eine schwere Zunge hatte, so entsagte er dem Predigerberufe. Fehler, die er in der Unterrichtsweise zu finden glaubte, veranlaßten ihn, sich der Schule zu widmen und „alle seine Zeit und Arbeit auf die Erfindung einer leichten und bequemen Lehrart in Künsten und Sprachen zu wenden.“ Um seine Kenntnisse zu mehren, ging er auf Reisen, und manche Historiker lassen ihn 1603 London besucht haben, wo er sich mit Bacos Ansichten vertraut gemacht haben soll. Wahrscheinlicher ist jedoch, daß er in Holland Bacos Schriften kennen gelernt hat; denn er hielt sich in Amsterdam 8 Jahre auf, um durch fleißige Studien besonders seine philologischen und mathematischen Kenntnisse zu erweitern und auch das Arabische zu erlernen. „Nachdem er seine vorhabende Lehrart genugsam überleget und eingerichtet zu haben vermeinte,“ sehen wir ihn mit dem Prinzen Moritz von Oranien in Verhandlungen, die aber zu keinem Einvernehmen führten. Im J. 1610 wandte er sich nach Frankfurt a. M., wo er einflußreiche Bürger zu seinen Freunden zählte und wo man

ihm wenigstens nicht hinderlich sein wollte, „eine Prob anzustellen.“ Auch Straßburg suchte er zu gleichem Zwecke auf, ohne daß von hier oder dort ein Erfolg berichtet worden wäre.

Da er mit seiner Lehrart „die ganze Christenheit, sonderlich aber die deutsche Nation“ beglücken wollte, so finden wir ihn noch 1611 in Frankfurt eifrigst beschäftigt, seine didaktischen Pläne zu verfolgen und geeignete Gelehrte für dieselben zu gewinnen. Bald aber kam er zu der Überzeugung, daß er ohne Unterstützung der Fürsten nichts Dauerndes erreichen werde. Pfalzgraf Wolfgang Wilhelm von Neuburg, mit dem er 1611 unterhandelte, zeigte sich seinem Vorhaben nicht abgeneigt. Aber die meiste Aussicht, fürstliche Personen zu gewinnen, bot sich, als zur Wahl des Kaisers Matthias **1612** in Frankfurt ein Reichstag abgehalten wurde. Den Augenblick mit Kühnheit benützend, legte er dem Reichstag am 7. Mai genannten Jahres ein „Memorial (Denkschrift) zur Verbesserung des Unterrichts- und Schulwesens im deutschen Reiche“ vor, das der Straßburger Theolog Lippius nach Möglichkeit empfahl. In dieser Denkschrift versichert er, Anleitung geben zu können, nicht nur wie man leicht und schnell fremde Sprachen erlernen kann, sondern auch wie man die hochdeutsche (und die Wissenschaften überhaupt) kultivieren müsse, und wie man zu einer „eintrechtigen Sprache, Regierung und Religion bequemlich käme.“ Das Memorial versah er mit einer Erklärung, in welcher er die 3 Punkte weiter ausführt. Aus diesen Schriftstücken, die pag. 29 u. ff. wortgetreuen Abdruck fanden, ist ersichtlich, daß er den sprachlichen Unterricht erweitert und zum Mittelpunkt desselben das Hochdeutsche, die Muttersprache, gemacht wissen wollte.

Vielleicht hatte Ratke es dem nachwirkenden Geiste der Reformation zu verdanken, daß er bei einigen protestantischen Fürsten williges Gehör fand. Der schon genannte Pfalzgraf Wolfgang Wilhelm schenkte ihm zur Anschaffung der nötigen Bibliothek 500 fl. Der Landgraf Ludwig V. von Hessen-Darmstadt trug den Gießener Professoren Helwig und Jung auf, „den Grund solches Werkes genau zu untersuchen und Ratke in seinem hochnützlichen Vorhaben Hilfe zu leisten.“ In dem von ihnen erstatteten Bericht heißt es: „Wir haben das christliche Vorhaben des Ratichius fleißig untersucht und gefunden, daß solches Grund

in der Natur und in der Prob Bestand habe, sowie auch durch gute Mittel sehr wohl ausgeführt werden könne. Wenn die geeigneten Lehrbücher vorhanden, sei es leicht erreichbar, eine jegliche Sprache aufs längste in einem Jahr, oder gar, wenn man eilen wollte, in einem halben Jahre bei täglich 2, 3 oder 4 Stunden, sowohl bei alten als jungen Leuten mit Lust und Liebe besser zu lehren und zu lernen, als ihre eigene Muttersprache. Noch bequemer und vorteilhafter aber, als in Sprachen, lasse sich in Künsten und Wissenschaften diese Lehrart gebrauchen." Die beiden Gelehrten sprechen auch von einer „Lehrkunst" des Ratke, die ihre beständigen Gründe und Regeln besitzt, „welche sowohl aus der Natur des Verstandes, Gedächtnis, der Sinnen, ja des ganzen Menschen, als auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künste und Wissenschaften genommen sind, daß also kein Lehrmittel zugelassen wird, welches nicht zuvor aus unleugbaren Gründen bewähret, und auf der Prob gut befunden sei."

Während Helwig und Jung diesen ihren Bericht ausarbeiteten, erhielt Ratke, der nach Röses Ausdruck „viel Geschrei verursachte," eine glänzende Gelegenheit, eine Probe seiner neuen Didaktik abzulegen. In Weimar regierte die seit dem Jahre 1605 verwitwete Herzogin Dorothea, welche durch Frömmigkeit, Liebe zur Kunst und Wissenschaft, sowie durch größte Pflichttreue sich auszeichnete. Sie hatte 9 Söhne zu erziehen und versammelte zu diesem Zwecke eine Reihe tüchtiger Lehrer um sich. Allein diese erhoben sich doch nicht über das Herkömmliche, überluden das Gedächtnis mit einer großen Menge von Bibelsprüchen, Kirchenliedern und Gebetsformeln und ließen die Zucht oft in gewaltthätige Härte ausarten. Obgleich Dorothea dies Verfahren nicht geradezu mißbilligte, so griff sie doch ein, wenn sie ein Übermaß bemerkte und ordnete als Gegengewicht ritterliche Übungen an. Da sie zugleich durch glaubwürdige Männer erfahren, daß in den Schulen des Landes das junge Geschlecht aufwachse, ohne Lesen und Schreiben zu lernen oder auch nur eine halbwegs ausreichende Kenntnis christlicher Lehre zu empfangen, so vernahm sie mit wahrer Herzensfreude die Kunde von Ratkes Reformbestrebungen. Sie lud ihn Ende des Jahres 1612 ein, an ihren Hof zu kommen. Um ein möglichst sicheres Urteil zu gewinnen, ließ sie sich selbst samt ihren Schwestern (Prinzessinnen von Anhalt) und einer Prinzessin von

Reuß im Lateinischen unterrichten und forderte von den Jenenser Professoren Grauer, Brendel, Walther und Wolf ein Gutachten über Ratkes Lehrart.

Der Jenaer Bericht[1]) weist das Vorurteil zurück, als ob in der Methode nichts zu verbessern wäre und erklärt es für eine unbegründete Furcht, daß die Künste und Wissenschaften, wenn in deutscher Sprache gelehrt, „gar zu gemein werden." Er führt weiter die Schäden der bisherigen Unterrichtsweise an und kommt zu dem Schluß, „daß die Lehrart des Herrn Ratichii nicht zu verwerfen, sondern zu approbieren sei, weil durch sie die vielen Lehrweisen, deren so viele seien, als man Städte und Schulen habe, größtenteils aufgehoben würden und man mit ihr eher zum Ziele komme." Die günstigen Gutachten erwarben Ratke das unbedingte Vertrauen der Herzogin. Unter ihren Augen entwickelte sich nun im Hofkreise ein freudiges und fröhliches Schulleben, in welchem die Jugend nicht mehr mit Lektionen überhäuft, nicht zu vielerlei getrieben, die Sprachen mehr durch das Sprechen gelehrt und aller Unterricht zuerst in deutscher Sprache erteilt wurde. Schon am 8. Mai 1613 aber, nachdem Ratke mit andern Lehrern am Hofe uneins geworden, erhielt er von der fürstlichen Witwe gnädigen Abschied und 100 Dukaten und von den „Frewlein" 500 Gulden für gehabte Mühe und Fleiß, sowie eine Empfehlung an den Rat der Stadt Frankfurt, wohin er sich nun wiederholt begab. Hier wandte er sich sofort an die Pfalzgrafen Wilhelm und Ludwig um zwei Gelehrte und an die gesamten Fürsten um ein Generalprivilegium zur Herausgabe seiner beabsichtigten Didaktik. Kaum in Frankfurt angekommen, wollte er auch schon die Stadt Lübeck für sein Werk gewinnen und rechnete dabei auf die Unterstützung der bedeutenden Gießener Gelehrten um so mehr, als manche ältere Schulmänner aussprachen, „daß Ratkes Vorhaben viel Wind und falsche Verheißungen in sich fasse." Seine fürstliche Gönnerin munterte ihn darum auf, in seinen Bestrebungen fortzu-

[1]) Der Jenaer wie der Gießener Bericht wurden im Herbste 1613 verabfaßt und 1614 in Magdeburg gedruckt. Der um Weihnachten 1613 mit kräftiger, hinreißender Beredsamkeit geschriebene Gießener Nachbericht, in welchem Helwig und Jung wiederholt mit Wärme für Ratke eintraten, erschien zuerst 1614 in Frankfurt a. M. Sämtliche Berichte, sowie das dem Reichstag übergebene Memorial mit Beibericht sind in Albert Richters „Neudrucken pädagogischer Schriften" Heft IX, Leipzig, Richard Richter 1892 — aufs neue veröffentlicht worden.

fahren und sandte ihm die Professoren Grauer und Walther zur Unterstützung nach Frankfurt. Der Senat dieser Stadt verhielt sich aber trotz der fürstlichen Empfehlung sehr kühl gegen den Lehrkünstler, so daß derselbe in einem Briefe an die Gräfin Anna Sophie von Schwarzburg-Rudolstadt (1613) sich dahin ausließ, „daß er von dieser Stadt Frankfurt durchaus keine Hilfe vermuten könne.“

Im April 1614 erschien bei Ratke eine Deputation aus Augsburg, welche er in seine neue Methode einweihte, sie aber vor ihrer Abreise durch einen Revers verpflichtete, niemand etwas davon zu offenbaren. Elf Tage darnach erhielt er eine amtliche Einladung, nach Augsburg zu kommen, wohin ihn Jung begleitete und Helwig ihm folgte. Der Rat der Stadt verhielt sich ablehnend, einige Freunde aber standen unentwegt zu ihm. Allein als 1615 Helwig nach Gießen und Jung in seine Vaterstadt Lübeck zurückkehrten, weil Ratke zu unverträglich war, so wandte auch er nach 14 monatlichem Aufenthalt der Stadt den Rücken, ohne daß der Erfolg seines Unternehmens von Dauer war. Der Rat von Ulm, wohin Ratich zunächst ging, beschloß deshalb, „ihn nicht aufzuhalten, da man seiner Künste nicht begehre.“ Nun führte er ein reines Wanderleben; überall nur kurze Rast haltend und Versuche unternehmend, kam er nach Nürnberg, Rudolstadt, Dresden, Weimar, Erfurt, Basel (wo er wegen unvorsichtiger Äußerungen in Haft genommen wurde), Straßburg und Frankfurt.

Im April **1618** endlich folgte er einer Einladung des Fürsten Ludwig von **Anhalt-Cöthen**, um unter dessen fürsorglicher Obhut und mit dessen Unterstützung seine Lehrkunst endgültig zu erproben. Dem Fürsten, einem vielgereisten und vielerfahrenen Manne, lag die Bildung des Volkes am Herzen, weshalb er das Werk seiner Schwester, der Herzogin Dorothea von Weimar, welche (1617) Ratke 2000 fl. in ihrem Testament vermacht hatte, mit Eifer fortsetzte. Ihm legte Ratke ein Memorial vor, das in 13 Punkten die Grundzüge seines Systems enthielt und das auf pag. 31 u. ff. wörtlich wiedergegeben ist.

Da des Ratichius Werk schon an vielen Orten angefangen, aber noch nirgends glücklich zu Ende gebracht wurde, so lehnten die übrigen Anhaltischen Fürsten die Mithilfe ab, weshalb sich

Fürst Ludwig mit seinem Neffen Herzog Johann Ernst von Weimar verband, um die Kosten zur Einführung der neuen Lehrart gemeinschaftlich zu tragen.

Nun begann in Cöthen ein reges Schulleben. Ratke versammelte strebsame Männer um sich und hielt ihnen Vorträge über die Methode des Unterrichts in den Sprachen. Alle mußten geloben, niemandem ohne erhaltene Erlaubnis von der neuen Lehrart etwas zu offenbaren, auch nirgendwo anders nach derselben zu lehren. Neben dieser Art von Lehrerseminar wurde eine Druckerei errichtet, in der die zur Anwendung der neuen Methode nötigen Lehr- und Lernbücher gedruckt werden sollten; der Fürst ließ Lettern für 6 Sprachen aus Holland, Setzer aus Rostock und Jena, Papier aus Quedlinburg kommen. Ratke leitete die Arbeiten seiner Kollaboranten, denen der Fürst mit gespannter Aufmerksamkeit folgte. Zunächst wurden Lehrbücher und Leitfäden gedruckt, z. B. „Encyclopädie für Ratkes Didaktik." 1619. — „Allunterweisung nach der Lehrart des Ratichii," 1619. — „Allgemeine Sprachlehre," 1619. — „Lesebüchlein für die angehende Jugend," 1619 2c.

Die Organisation zielte auf eine Schulgründung dreifacher Art. An vier Orten der Stadt sollten Schulen für Knaben und Mägdlein eingerichtet und in ihnen von drei Lehrern und einer Lehrerin im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und in der Religion Unterricht erteilt werden. In dieser Schule, welche die 3 untern Klassen umfaßte, wurde in der Muttersprache unterrichtet. Kann man diese daher die deutsche Schule nennen, so können die folgenden 3 Klassen, in welchen in der lateinischen und griechischen Sprache unterrichtet werden sollte, die Gelehrtenschule oder lateinische Schule genannt werden. — Endlich hatte man auf dem Schlosse „zu Hoffe" für Präzeptoren und Studenten eine Art Hochschule eingerichtet.

Damit die neue Schulorganisation auch völlig entsprechend durchgeführt werde, arbeitete der hochherzige Fürst unter dem Einflusse Ratkes selbst ein Reglement für alle einzelnen Klassen aus, aus dem wir einiges, was die deutsche Schule charakterisiert, pag. 34 u. ff. herausheben.

Der Fürst erließ ferner in der Erwartung allgemeiner Beteiligung eine Aufforderung (12. Mai 1619) an die Bürger-

schaft Cöthens, ihre Kinder binnen 14 Tagen anzumelden, und in der That geschah dies für 181 Knaben und 131 Mägdlein.

Auch eine Inspektion über Lehrer, Studenten und Knaben wurde angeordnet, Bürger wurden zu einer Kommission berufen, damit sie mit darauf acht hätten, daß der Unterricht regelmäßig gehalten und besucht und auch jede Ordnungswidrigkeit von seiten der Lehrer „durch gütliche und vertrauliche Mahnung“ abgestellt werde. Dem Superintendenten Streso wurde aufgegeben, seine Katechisationen nicht in der Schule zu halten — und im Beisein fürstlicher Räte und Inspektoren, sonderlich Ratkes, am Montag den 21. Juni 1619 die Schule nach dessen Lehrart feierlich zu eröffnen. Das große Werk war angefangen. Welchen Fortgang nahm es?

Ratke war ein großer Eiferer für das Luthertum; die reformierte Geistlichkeit des Fürstentums war deshalb schon anfänglich mit Mißtrauen gegen den Schulreformator erfüllt. Als nun der Fürst 1619 seinen Sommeraufenthalt in Reinhardsbrunn genommen, trat Streso mit der Anklage gegen den Didaktiker hervor, daß er in seinem Lesebuche die 10 Gebote nach Luthers Einteilung gebracht und so verstümmelt habe. Der Fürst wollte Frieden stiften und ordnete den gleichzeitigen Gebrauch des Heidelberger Katechismus an, ohne damit eine der beiden Parteien zu befriedigen. Er mahnte Ratke, sich durch nichts beirren zu lassen, denn wer an den Weg baue, habe viele Meister. Zugleich aber forderte er von den Inspektoren einen Bericht über den Erfolg der Schule seit 5 Wochen. Dieselben bedeuteten, daß man in so kurzer Zeit noch nicht urteilen könne, daß aber die Disziplin eine laxe sei. Die Geistlichkeit richtete nun sonntäglich Katechisationen ein, wahrscheinlich um den Geist der Ratkeschen Schule zu kontrollieren. Ratke dagegen verklagte seine Gegner bei dem Fürsten, forderte ihre Entlassung und das Oberregiment über die Präzeptoren zur Herstellung seiner Autorität. Da er aber durch sein schroffes Wesen vielen Anstoß erregte, so mahnte ihn der Fürst, sich „größerer Offenheit, Milde und Unparteilichkeit“ zu befleißen, wogegen Ratke auf seinen Weggang von Cöthen hindeutete. Hierauf sollte er sich verantworten und seinen Methodus schriftlich abgeben; er wollte aber nichts schreiben noch unterschreiben und „sollte es ihm den Kopf kosten.“ Da sich sowohl in unterrichtlicher als in

disziplinarer Beziehung abermals Mängel herausstellten, da viele Schüler Unfug in den Gassen machten, Ratke aber die Schuld auf die äußern Umstände, auf die Geistlichkeit, welche Eltern und Kinder irre mache und die Präzeptoren in Zweifel versetze, sowie auf andere mächtige Gegner schob und wiederholt mit seiner Abreise drohte, so stellte sich ihm des Fürsten Wille hindernd entgegen. Am 5. Oktober 1619 ließ er den Didaktikus verhaften und auf Schloß Warmsdorf gefangen setzen.

Mit dieser unerwarteten Wendung geriet Ratkes Glücksstern rasch ins Sinken. Seine „Seele war betrübt bis in den Tod," und er bat, um sein Leben fürchtend, man möge ihm seine Gereiztheit ein wenig zu gut halten. Nebenbei ließ er sich aber wieder unehrerbietige Äußerungen zu schulden kommen. Der Fürst schickte eine Deputation an denselben, welche Ratke sein Unrecht vorhielt und ihn zur Eingestehung desselben aufforderte. Da er diese verweigerte, überließ es Fürst Ludwig seinen Räten, zu beschließen, was Rechtens sei. Der Prozeß wurde, wahrscheinlich durch Vermittlung der Gräfin Anna Sophie von Rudolstadt, Ludwigs Schwester, niedergeschlagen. Ratke unterschrieb einen Revers, „daß er ein mehreres versprochen, als er verstanden ins Werk zu setzen, daß er den Fürsten zu großen Unkosten veranlaßt, sich undankbar gezeigt, in Wort und Schrift sich gegen Fürsten und Obrigkeiten vergangen, daß er seine Mitarbeiter übel angelassen habe und der Fürst nicht unbillig gegen ihn verfahren, auch der Revers ihm nicht abgedrungen sei." Am 22. Juni 1620 ward der so gedemütigte Mann, nachdem er noch seinen Methodus und die fürstlichen Handschreiben ausgeliefert hatte, in Freiheit gesetzt. Seine wertvolle Bibliothek und sämtliche Schriftstücke mußte er zurücklassen.

„Als gebrochener und hilfloser Mann verließ er das Land, in dem er der Verwirklichung seiner Pläne so nahe gekommen war." *) Und was hätte er mit Ausdauer und Friedensliebe in den von ihm mit ziemlichem Geschick eingerichteten Schulen Cöthens bei „solcher" Unterstützung ausführen können!

Ratichius wandte sich zuerst nach Halle, wo er bei seinem ehemaligen Mitarbeiter und Freunde, dem Rektor Evenius, Auf-

---

*) Vgl. Neudrucke pädag. Schriften von Albert Richter IX. Heft: Dr. P. Stötzner, Ratichianische Schriften I.

nahme fand. Bald schien sich ihm ein neuer Wirkungskreis zu eröffnen. In Magdeburg, wo der Rektor Götze erkrankt war, bot eine Partei alles auf, Ratke in das Rektoramt zu bringen, während die andere mit gleichem Eifer dagegen arbeitete; auf den Kanzeln ward sogar für und gegen ihn gepredigt. Ratke unterlag in diesem Kampfe 1622 seinem Konkurrenten, der kein anderer als sein Freund Evenius von Halle war. Seine beständigste Gönnerin, Anna Sophie, Gräfin von Schwarzburg, bot ihm nun ein Asyl in Rudolstadt und ließ sich von ihm im Hebräischen unterrichten. Sie setzte es sogar am Hofe von Weimar durch, daß Ratke 1628 nach Jena abgeholt wurde, wo er mit mehreren Professoren sein Werk vollenden sollte. In dieser Zeit (1629) erbat sich Comenius brieflichen Aufschluß über Ratkes Methode, erhielt aber von diesem keine Antwort. Als die Herzoge von Weimar und Gotha ihm die Unterstützung entzogen, empfahl die Gräfin ihren Schützling dem Reichskanzler von Schweden, Axel Oxenstierna. Derselbe ließ sich in Erfurt einen Bericht über seine Methode erstatten, der günstig ausfiel. Doch soll der Kanzler gemeint haben, daß er die Übel der Schule zwar gut hingestellt habe, daß aber seine Heilmittel nicht ausreichend seien. Hätte er Ratke wirklich mit der Schulreformation in Schweden betrauen wollen, so wäre solche letzterem doch nicht möglich gewesen. Eine höhere Macht gebot Einhalt. Im Jahre 1633 lähmte ihm ein Schlaganfall die Zunge und die rechte Hand. So konnte er nicht einmal die noch unenthüllten didaktischen Geheimnisse mehr offenbaren. Damit waren alle seine Hoffnungen zerstört. Im Jahre **1635** traf ihn der Schlag zum drittenmale, und am 27. April genannten Jahres schied nach einem an Kummer und Enttäuschungen reichen Leben sein unruhiger Geist aus einem gebrochenen Leibe. Seine Gönnerin Anna Sophie ehrte ihn noch im Tode, indem sie ihn zu Erfurt unter ehrenvoller Begleitung der Universität in der Barfüßerkirche beerdigen ließ. Sein letzter Freund, Prof. Mayfart in Erfurt, hat ihm einen wohlwollenden Nachruf gewidmet.

b. Ratke's Grundsätze der Schulreform

sind am besten aus seinen eigenen Schriftstücken zu ersehen. Es folgen daher 1. das i. J. 1612 dem Reichstag zu Frankfurt übergebene Memorial, 2. ein solches in 13 Punkten, das er 1618

dem Fürsten Ludwig von Anhalt-Cöthen einhändigte*), 3. Ratkes Einführung in die Methode der Sprachen und 4. das von dem Fürsten mit Zuziehung Ratkes (für die 6 Klassen) ausgearbeitete Reglement, soweit es die 1. Klasse betrifft.

1. „Memorial,
Welches zu Frankfurt auf dem Wahltag
Anno 1612 den 7. May dem Teutschen
Reich vbergeben."

„Wolfgangus Ratichius weiß mit Götlicher Hülffe zu Dienst vnd Wohlfahrt der gantzen Christenheit Anleitung zu geben.

1. Wie die Ebreische, Grichische, Lateinische vnd der Sprachen mehr in gar kurtzer Zeit, so wol alten als jungen leichtlich zu lernen vnd fortzupflantzen sein.
2. Wie nicht allein in Hochteutscher sondern auch in allen andern Sprachen eine Schule anzurichten, darinnen alle Künste vnd Faculteten ausführlich können gelernet vnd fortgepflantzet werden.
3. Wie im gantzen Reich eine eintrechtige Sprach, eine eintrechtige Regierung, vnd endlich auch eine eintrechtige Religion bequemlich einzuführen, und friedlich zu erhalten sey.

Solches desto beßer zu beweisen, kan er auch ein Specimen in Ebreischer, Chaldeischer, Syrischer, Arabischer, Grichischer, Lateinischer vnd hochteutscher Sprach schriftlich zeigen, woraus vom ganzen Werk gründlich kan geuhrteilet werden.

Erklerung.

Der algemeine Gebrauch, so in allen Schulen des Reichs biß anhero noch erhalten wird, ist dieser, das die Künste vnd Faculteten zum ersten in lateinischer, dan in Griechischer, vnd hernach, wie wol gar wenig, in Ebreischer sprach durch allerhand Lectiones, auß vielfeltigen Büchern, der lieben Jugend fast mit Gewalt, doch nicht sonder grose Mühe vnd Arbeit, werden eingetrieben.

Die vornehmsten Mittel aber, wodurch die liebe Jugend solches thut fassen vnd behalten, sein diese. Erstlich müßen sie in Allerhand Lectiones außwendig lernen, auch dieselbe vielmahls wiederholen vnd auffsagen. Darnach müßen sie Teutsch zu latein, latein zu Grichisch 2c., oder wie es in den Schulen genennet wird, viel Exercitia techlichs machen, vnd sich darin üben.

Ein solcher Gebrauch, wie dan auch die Mittel, ist bey der Natur und Sprachen nicht allein gantz vnd gar zu wider, sondern noch darzu hoch schädlich vnd sehr beschwerlich. Wie hernach zu seiner Zeit genugsahm dargethan, vnd ferner auch in der That vnd Warheit mit Göttlicher Hülfe sol bewiesen werden.

---

*) Beide den Osterprogrammen von Dr. G. A. Niemeyer entnommen. Halle, 1841 u. 1842.

Nun ist der rechte Gebrauch vnd Lauff der Natur, das die liebe Jugend zum ersten ihre angeborne Muttersprache, welche bey uns die teutsche, recht vnd fertig lesen, schreiben vnd sprechen lerne, damit sie ihre lehre in andern Sprachen künftig desto beßer verstehen vnd begreiffen könne, darzu die deutsche Bibel mit sonderlichem Nutzen kan gebraucht werden. — Darnach muß die Ebreische, weil sie eine Mutter aller Sprachen, auß der Ebreischen Bibel, der Jugend trewlich gelehret vnd eingepflantzet werden. — Zum Dritten, ist die Grichische auß dem newen Testament wol zu lernen, auff das die liebe Jugend Gottes Wort vnd Willen allein auß Gottes Wort, von jugend auf möge lernen, verstehen vnd folgen.

Zum Vierten, kan die lateinische auß den Comoedien des Terentii mit Lust vnd Kurtzweil gelernet werden. Es sey dan, das einer bey den Latinern gedenkt Jura zu studieren, dan werden die Institutiones Justiniani beßer zu lesen vnd zu erkleren sein.

Dieß sein also die vier vornehmste Hauptsprachen, worauß alle Andere mehrentheils herfliesen vnd ihren Ursprung haben, welche für allen Dingen müssen gelernet vnd propagiret werden, wofern was redliches beyde im Geistlichen vnd Weltlichen Stande sol werden verichtet. Wer aber der Ebreischen recht kundig, und die Bibel gründlich zu verstehen begehret, dem wird daneben das alte Testament in Chaldeischer vnd das newe in Syrischer Sprach recht vnd wol zu gebrauchen hoch von nöten sein.

Alle diese Sprachen, als Teutsch, Ebreisch, Syrisch, Grichisch vnd Latinisch können aus obgenanten Büchern fruchtbarlich gelernt, vnd fortgepflantztet werden, wan allein die Grammatica oder Sprachkunst in einer jeden Sprach insonderheit hierzu verfertiget, wie ich dan dieselbige vnter handen, vnd auch mit Göttlicher Hülfe alle mit einander in ihrer Art vnd eigenschaft gentzlich zuverfertigen gedenke. Auch dermaßen, wer nur eine von allen recht kan vnd verstehet, der wird in den Andern keine sonderliche Beschwerung mehr finden.

Hier stehet nun ferner zu bedenken, wie die Künste vnd Faculteten an keine Sprachen, vnd hergegen die Sprachen an keine Künste oder Faculteten gebunden. So haben auch die lieben Teutschen itziger Zeit, Got sey gelobet, nicht allein das Liecht der Natur, sondern auch des Evangelii, vnd die wahre Erkentnuß Gottes. Darzu mangelts auch nicht an Büchern vnd gelarthen Leuten, kan derohalben eine volkomne Schul in hochteutscher Sprach sehr wol angerichtet werden, wodurch die teutsche Sprach vnd Nation merklich zu beßern vnd zu erheben stehet.

Kan auch ein Philosophus in Grichischer vnd Lateinischer Sprach seine Philosophiam lehren vnd vertheidigen, was soll ihm dan mangeln, solches in hochteutscher Sprache zu thun, wen nun die vocabula artium in derselbigen erfunden, die Künste ordentlicher weise darinen beschrieben vnd in Gebrauch sein. So können auch

die Rechtsgelehrten, in allen Stenden, in teutscher Sprach sehr wol erkennen, was recht ist, auch in derselbigen ein corpus Juris, welches Gotteswort conform, verfertigen, darinnen alle Vngerechtigkeit abgeschafft, auff das allein die Gerechtigkeit im Reich gepfleget, vnd erhalten werde. Desgleichen kan ein Medicus den Leib wol auf gut teutsch curiren vnd versorgen, geschiht es nicht auff Grichisch oder Arabisch, in welchen Sprachen doch der meiste theil selber vnerfahren. Die Theologen werden sich auch nicht viel zu zanken haben, wan Gottes Wort allein aus Gottes Wort, vnd nicht aus menschlicher opinion, wie itzt die verkehrte Welt den Gotlosen vnd verfluchten Gebrauch hat, gelernet wird, dan wen Alt vnd Jung, Frawen und Kinder selber mit Gott reden, die H. Schrift in Ebreischer vnd Grichischer Sprache lesen vnd verstehen, so wird niemand leichtlich zu verführen sein. Ja, wan nur die Streitschriften vnd Gloßen vber die Biebel auffgehoben, alßdan kan die vralte Catholische vnd Apostolische Lehre rein vnd allein im gantzen Reich vnverfelschet bleiben und friedlich erhalten werden.

Es laßen sich aber diese Sachen nicht also in der Eil schrifftlich erkleren, bin derohalben erbötig, allen Liebhabern der Warheit ohne einigen Respect der Religion zu jeder Zeit gründlichen vnd mündlichen Bericht nach meinem geringen Vermögen zu geben, Auch dieses vnd noch mehr der teutschen nation zu gut ins Werck zu stellen vnd mit Gott zu volenführen, indeme ich Bücher vnd Leute vom Reiche zu hülffe thue erlangen."

2. Memorial in 13 Punkten,

welches 1618 dem Fürsten Ludwig von Cöthen übergeben wurde.

„Etliche Puncten auff welchen Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichij gründlich beruhet."

„Die Didacticam oder Lehrkunst für sich selbsten betreffend ist dieselbe mit nichten (wie ihnen etliche vergeblich und falsch einbilden), das man die itzigen Schulen vnd Vnterweisung der Jugend abschaffen; sondern alleine dahin gerichtet vnd angesehen, wie die bis dahero in Schulen fast aller orten gemeine, vnd von allen recht Verständigen erkannte Fähler vnd Mängel, auffgehoben vnd verbessert werden möchten: Damit durch Gottes Gnade, was itzo mit grosser Arbeit vnd Vberdruß der Jugend (dadurch viel sonsten der guten ingeniorum) kaum in 4 Jahren, hierdurch in einem Jahr vnd zwar mit viel geringer Mühe und Vnkosten auch besserer Lust verichtet vnd erlernet wurde, welche Sach dan gründlich davon zu reden, auff nachfolgende Puncten beruhen will.

1. Das die Lehrkunst ein gemeines durchgehendes Werk sey davon niemandt, es sey Knab oder Mägdlein, Jung oder Alt außgeschlossen werde: zum wenigsten, biß das sie recht vnd fertig lesen vnd schreiben lernen.

2. Dieweil die Furcht des Herrn der Anfang ist der rechten Weißheit: das zu dem Ende nit allein alle Lectiones mit vorher gehendem Gebett angefangen, sondern auch die allererste Vnterweisung in lesen vnd schreiben, auß Gottes Wort gescheye, dazu das sonderbahre Schulbüchlein in allen Sprachen gleichförmig mit Sprüchen heiliger Schrifft nach allen vnd ieden Articklen vnd Hauptpuncten Christlicher Lehre vnd Lebens, zu verfassen vnd zu trucken were.

3. Das gleich wie zu einer Sprach oder Kunst, nur ein tüchtiger Praeceptor vnd Lehrmeister, so in derselbigen alles verrichten könne zu gebrauchen: Also auch die Jugend oder Lehriungen auff einmal nicht mehr dan in einer Sprach oder Kunst durch fleißige Vbung vnterrichtet, vnd ehe sie die selbige woll gelernet vnd ergriffen, zu keiner andern zugelassen werden.

4. Das alles der Ordnung der Natur gemeß gescheye: welche in allen ihren Verrichtungen, von dem einfeltigeren vnd schlechteren zu dem grossen vnd höheren, vnd also von dem Bekannten zum Vnbekannten zu schreiten pfleget.

5. Das dwegen auch keine Regeln vnd Vrsachen eines Dings oder Sprachen dem Lehrjünger fürgeschrieben, viel weniger außwendig zu lernen auffgedrungen werden: Er habe dan zuvor die Sach oder Sprach selbsten, auß einem bewehrten Autore vnd Scribenten zimlichermassen erlernet und begriffen.

6. Das auch alle Künste auff zweyerley Weise erstlich in kurtzem begriffen vnd hernacher in volkommener Vnterrichtung verfasset vnd gelehret werden.

7. Das alles zu einer Harmoney vnd Einigkeit gerichtet seye: also das nicht allein alle Sprachen auf einerley Artt und Weise getriben, sondern auch in einer Kunst nicht das der andern zuwider laufen möchte, gesetzet werden.

8. Das alle Vnterweisung zu ersten in der Muttersprach gescheye: Vndt wenn der Lehrjung derselbigen mächtig worden, alsdan erst zu andern Sprachen, die der Gottseligkeit vnd gemeinem Wesen verträglich, zugelassen werde.

9. Das ohne Zwang vnd Widerwillen alles gescheye: Vnd derowegen kein Lehrjünger des Lernens halben von seinem praeceptore, aber woll muthwillens vnd bosheits halben von einem andern, dazu bestelten Auffseher, geschlagen vnd gestrafft werde.

10. Das nicht allein in Lateinischer oder Grichischer Sprache wie bißdahero gebräuchlich gewesen, sondern auch in hochteutscher, vnd allen andern nothwendigen Sprachen, die Künste vnd Faculteten verfaßet vnd getriben werden.

11. Das die Schulen nach Vnterscheidt der Sprachen

auch an vnterschiedliche Örter, nach Gelegenheit der Stette, angestelt vnd verordnet werden.

12. Das hierauff auch ein iedtwede Schul ihre besondern Auffseher vnd praeceptores habe, so ie zu Zeiten den obern Scholarchen des Rhats von ihrer inspection vnd Lehrampt Rechnung zu geben schuldig sein sollen.

13. Das wie die Knaben durch Männer also auch die Mägdlein durch düchtige Weibspersohnen vnterwiesen vnd in gutter Zucht gehalten werden."

3. Ratkes Methode.

Rhenius, ein Anhänger Ratkes, gab 1617 drei Traktate heraus, von welchen der erste ihm von Ratichius selbst eingehändigt wurde. Dieser Traktat, welcher den Titel führt: Wolfgangi Ratichii in methodum linguarum generalis introductio (W. Ratichs allgemeine Einführung in die Methode der Sprachen), darf als eine der methodischen Hauptschriften Ratkes betrachtet werden, weshalb hier einige Sätze aus der von Dr. G. Schumann 1876 veröffentlichten Broschüre: „Die echte Methode Ratkes", Hannover, Helwing, wörtlich folgen.

„Zur Erkenntnis Gottes haben die Menschen besonders die Sinne des Gehörs und des Gesichts empfangen, damit sie Gottes Rede vernehmen und die Weisheit einander mitteilen können. Die anderen Sinne stehen niedriger; durch das Gehör fassen wir das Mitgeteilte leichter auf und prägen es tiefer ein, namentlich wird jede Sprache durch Hören vollkommen gelernt; darum müssen wir beim Unterricht die lebendige Stimme umsomehr gebrauchen.

Der Lehrer sei von reiner lutherischer Religion, fromm, gelehrt und besitze Lehrgeschick. Er sei treu und lauter und lasse sich gleichsam zum Sitze des Schülers herab und richte alles Studium und alle Arbeit darauf, daß er dem Schüler die Mühe und den Überdruß geringer mache. Hieher gehört die Wiederholung, welche in jeder Woche und in jedem Monat angestellt werden muß. Der Schüler soll dem Lehrer gehorsam sein und ihn lieben. Dies wird bewirkt teils durch die Ermahnung der Eltern, teils durch des Lehrers Fleiß und Ehrbarkeit und durch fleißiges Beten des Lehrers und Schülers zu Gott um glücklichen Erfolg der Studien."

Die Methode. Wer irgend eine Sprache erlernen will oder muß, der muß zuerst die Buchstaben lernen. Der Lehrer muß aber dieselben sowohl durch Schreiben als durch mündliche Aussprache lehren. Durch Schreiben nämlich deswegen, daß er umsobesser die Augen und Gedanken des Schülers eher auf die Form oder Figur der Buchstaben lenkt, als auf ihre Namen. Ferner wird dadurch der Schüler mit Hilfe einer stetigeren Anschauung die Charaktere der Buchstaben völliger und fester dem Gedächtnis einprägen. Daraus ergibt sich gleichzeitiges Schreiben und Lesen (Schreiblesen). Beim Schreiben aber ist von großem Nutzen, die Buchstaben durch ihre Figur und deren Teile klar zu legen, z. B., daß das O eine runde

Figur und vollkommener Kreis sei, C ein Halbkreis, daß X die Gestalt eines Kreuzes habe u. s. w. Mündlich aber muß er dem Schüler die Buchstaben vorsprechen, damit er deren Geltung kennen und durch richtiges und kunstgerechtes Nachsprechen die Zunge zügeln lerne. Diese Vorschrift muß während der ganzen Unterrichtszeit beachtet werden. Darnach nehme der Lehrer sogleich einen passenden Schriftsteller zur Hand, aber nur einen. Auch sei das gesamte Studium zu gleicher Zeit nur einer Sprache gewidmet, denn Menschenverstand und Erfahrung bezeugen es, daß Ciceros Wort sehr wahr sei: „Fleißige Übung, auf eine Sache verwandt, übertreffe oft Anlage und Kunst. Aber es ist die Frage: Warum ist der Knabe eher zu dem Schriftsteller und dann erst zu den Regeln der Grammatik zu führen? Dies hat nicht geringfügige Gründe für sich. Die Zeit wird nämlich viel besser auf die zur Erläuterung einer Sprache notwendigen Dinge verwandt, welche der Knabe nicht nur gedächtnismäßig auffaßt, sondern auch versteht, als auf diejenigen, welche er dem Gedächtnis nur mit vieler Mühe und Verdruß einprägt und doch nicht versteht. Die grammatischen Kenntnisse müssen daher an vielen Beispielen erlernt werden u. s. w."

4. Aus dem von Fürst Ludwig mit Zuziehung Ratke's ausgearbeiteten **Reglement** für die Cöthener Schulen.

„Für die erste Claß derer, die angewiesen werden sollen: Ist jemals etwas zur Vnterweisung der Jugend nötig, so wird vornemlich anfangs erfordert, daß die Aufferziehung der Eltern daheim, der Präceptoren ihrer Mühe in den Schulen zu Hülffe komme. Weil aber solches zu dieser Zeit schwerlich, ja gar nicht bey allen mag erlangt werden, vnd vnterdessen bey Zeit auff Mittel zu gedenken ist, so wil vonnöthen sein, eine sonderliche Claß, für diejenigen Knaben, die erstlich sollen angewiesen werden, anzuordnen. Darüber ist ein fleißiger und leutseliger Man, wenn er gleich kein andere, denn nur die deutsche Sprache kann, zu bestellen. Dieser soll durch das tegliche Gebett, durch kurtze biblische Sprüche, vnd durch Fragen eines gemeinen Gesprechs die Zunge und Sprache diesen newen Schülern, nach der reinen Meißnischen Arth zu reden, formiren, und die gemeinen Mängel, deren sie außer der Schulen gewohnet, so viel an ihm ist, durch stetige Vbung corrigiren. Darnach sollte er sich befleißigen, sie zue sittsamen Gebehrden zu gewöhnen, das sie des Haupts, der Hende und Kleider Reinlichkeit ihnen angelegen sein lassen, gerade und auffgericht gehen, stehen und sitzen, auff der Eltern und Präceptoren Vermahnung fleißig Achtung geben, und wie sie beydes, gegen Einheimische und Frembde, sich gebührlich verhalten sollen, ihnen wol einbilden. Soll derwegen keiner zur Schulen kommen, der nicht die Haare ausgekemmet habe. Wer solches nicht thut, dem soll der Prä=

ceptor anzeigen, das man ihme die Federn und zottichte Haar mit einem Strigel werde auskemmen.

Ein jeglicher soll mit sauberm Munde, reinem Angesichte, und wol gewaschenen Henden zur Schule kommen. Damit sie von der äußerlichen Reinlichkeit des Leibes, die sonderlich zur Gesundtheit dienlich ist, zur innerlichen Auffmunterung des Gemüthes, von jugend auff allmehlich eingeführt werden. Die Krause, sie sei gleich ausgebrochen oder schlecht, soll er recht vmbgethan und angehefftet tragen: Hut, Mantel, und andere Kleider mit der Bürsten ausgekehret, Strümpf und Hosen mit Nesteln und Bendern auffgebunden, und die Schuh sauber geputzt haben. Das Abc-buch, so er eines hat, soll er rein, unbenagt, und unzerissen halten. Und so der Knabe von diesen Dingen etwas verleuret, soll der Präceptor fleißig darnach forschen, oder so etwas zerissen, ihn ermahnen, das ers daheim bei Zeit bessern lasse. Und was solchs geringen Dings mehr ist, das sonsten mehr zur Haus-, denn zur Schulzucht gehöret, welches alles, wenn es wol von dem Präceptor der anfangenden Schüler wird in acht genommen, werden sie mit großem Nutz zu der andern Vnterweisung vorbereitet kommen, und die folgende Arbeit so wol ihnen als auch den Praeceptoribus nicht wenig erleichtern. Denn die Verbesserung der Sitten, so allhier angefangen ist, sol hiernach in einer jeden Claß je mehr und mehr in acht genommen werden. — Wenn das Gebett und die Erkundigung der Sitten vollendet, soll er eine halbe Viertelstunde den Zug der Buchstaben, wie sie an der Taffel roth gemahlet sind, etlich mal mit Kreiten überziehen und alsbald dieselben deutlich und helle darzu aussprechen. Da er denn den Nachklang verhüten muß, daß sie nicht für „el elle“ für „en enne“ zu sagen ihnen angewehnen. Die folgende Viertelstunde soll er etwas freundlicher mit ihnen reden, bald diese bald jene gemeiniglich bekannte Frage anstellen, sie zur Antwort reitzen, oder wenn sie nicht fortkönnen, ihnen mit derselben zu Hülfe kommen, und auff diese Weise ihre Außsprache fleißig formiren. Vor Ende der gehaltenen Schulen soll er einen kurtzen Spruch aus der Bibel ihnen vorsagen. Die freundlichen Gespreche aber, bald mit diesem, bald mit jenem, und die Unterweisung der Buchstaben sollen eins umbs ander gehalten werden. Und sollen diese zarte Kneblein nicht so hart gehalten werden, sondern alle Gespreck mit Freundlich- und Holdseligkeit gemischt sein. Kürtzlich, Er soll die Knaben vielmehr mit Leutseligkeit und vernünftiger Anleitung anreitzen, als das er sie mit unzeitigem Ernst abschrecken wollte. — Alles was entweder von Gebeten oder Sprüchen diese zarte Jugend zu fassen, soll zum öfteren wiederholet, und ihnen fürgesagt werden. Vnd soll man keinen leichtlich auffstellen, der nicht viertzig oder funfftzigmal dasienige, so er auswendig faßen sollen, gehöret habe. — Wenn sie die Buchstaben an der schwartzen Taffel, und hernach in ihren Büchern kennen, vnd ongefehr das Sechste oder 7. Jahr er-

reichet haben, können sie in der andern Claß, vermittels des Schreibens zu völliger Erkendtniß der Buchstaben, und darauff folgendes Buchstabiren und Lesen, füglich angeführt werden. — Ist demnach der Zweck der ersten Claß dieser: 1) die Buchstaben von der schwartzen Taffel, und hernach in ihren Büchern kennen. 2) Nach ihrem Alter eine wolformirte Zunge und Sprach haben. 3) Die teglichen Gebete vnd kürtzeste Sprüche aus der Bibel wissen. 4) So viel ihnen möglich, sich fein zu geberden und zu schicken wissen ꝛc.“

c. Kritik.

Nachdem wir Ratkes Leben und Wirken, sowie die Grundzüge seines Systems gekennzeichnet, drängen sich zwei Fragen auf, nämlich erstens, aus welchen Ursachen seine vielen Unternehmungen scheiterten, und zweitens, welches Verdienst er sich um die Entwicklung der Pädagogik erworben hat.

1. Das Mißlingen seiner Unternehmungen hatte verschiedene Ursachen. Zunächst liegt der Grund in seiner Persönlichkeit. Er war eigensinnig, unverträglich, heftig, schmäh- und herrschsüchtig und litt an Selbstüberhebung. Daher sah er auf andere Richtungen mit Geringschätzung herab und fand sich nicht einmal bemüßigt, seine Ansichten auseinanderzusetzen und ordnungsmäßig mitzuteilen. Ja, er verpflichtete sogar in geheimnisthuerischer Art seine Mitarbeiter schriftlich und feierlich, seine Weisheit zu verschweigen. Dieses allzugroße Vertrauen auf die eigene Genialität machte ihn auch undankbar gegen seine Gönner, denen er dann obendrein alle Schuld an seinem Mißgeschick zuschrieb. Dazu kam sein unstetes Wanderleben, das in Verbindung mit der etwas marktschreierischen Anpreisung seiner schnellwirkenden Lehrkunst kein allgemeines Vertrauen zu ihm aufkommen ließ.

Sodann lag ein weiterer Grund darin, daß er seine Methode überschätzte, die im wirklichen Leben hemmend oder fördernd mitwirkenden Faktoren, besonders die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers dagegen unterschätzte. So kam es denn auch, daß die laxe Zucht in seiner Schule zu allerlei Klagen führte.

Ein weiterer Grund für sein Mißgeschick war der, daß er seine didaktische Thätigkeit kirchlichen und politischen Prinzipien dienstbar zu machen suchte; wollte er doch mit seiner Methode eine „eintrechtige Regierung und Religion“ im deutschen Reiche einführen. Dieses lächerliche Versprechen mußte

Mißtrauen erregen, und es war solches ja nicht unbegründet, da der ungestüme Eiferer der Religion wegen vielfach in Händel geriet, ja sich in Cöthen sogar gegen die Landeskonfession gewissermaßen auflehnte. (In dem bisher Erwähnten ähnelt Ratke dem 150 Jahre später gleichfalls in einer anhaltischen Stadt auftretenden Basedow.)

Aber seine Mißerfolge liegen nicht nur in seinen Charakterfehlern, sondern auch in der Treulosigkeit so manchen Freundes, in der Feindseligkeit vieler Zeitgenossen und in den Zeitverhältnissen selbst. Als er seine Schulreform durchzusetzen hoffte, machten sich die Drangsale des dreißigjährigen Krieges mehr und mehr in schrecklicher Weise geltend, so daß weder seine, noch ähnliche Bestrebungen mit Erfolg gekrönt wurden.

Ratke, der nicht die Fähigkeit besaß, auf den selbst gelegten Fundamenten ein entsprechendes Lehrgebäude aufzubauen und seine Methode durchzuführen, hat dennoch

2. so entschiedene Verdienste um die Entwicklung der Pädagogik, daß ihm in deren Geschichte für alle Zeit ein ehrender Platz bleiben wird.

Wie vor ihm Montaigne und Baco, so erkannte auch er die der Schule anhaftenden Gebrechen, deckte sie auf und widmete seine ganze Kraft ihrer Beseitigung. Er eifert gegen die beschwerliche und vom Lernen abschreckende Unterrichtsweise, gegen das bloß gedächtnismäßige Lernen, zu dem die Knaben verkehrter Weise mit Schlägen angetrieben wurden. Eben diese Betonung einer menschenwürdigeren Handhabung der Disziplin gegenüber dem Prügelsystem früherer Zeit ist ein großes Verdienst.

Ein nicht minder bedeutendes liegt darin, daß er in seinen 13 Punkten, welche zwar zum Teil dunkel und anfechtbar sind, teilweise wohl von seinen Mitarbeitern herrühren, auch Samenkörner der Wahrheit ausstreute, die nicht mit ihm untergingen, und Beweis dafür sind, „daß die alte Zeit in ihren Grundlagen bereits gebrochen und eine neue ihre ersten Schritte auf einem von ihr freilich noch unbewältigten Boden versucht" (Stein). Daß man vom Allgemeinen zum Speciellen, vom Leichteren zum Schwereren gehen, eins nach dem andern lernen, eine Lektion zum Mittelpunkte des Ganzen machen und die Sache

der Regel vorausschicken, daß alles der Ordnung und dem Lauf der Natur gemäß geschehen, alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung gefunden werden müsse: das sind Sätze, in denen bereits der Geist Rousseaus und Pestalozzis weht.

Sein Hauptverdienst besteht aber wohl darin, daß er, dem zuerst die Idee einer vergleichenden Sprachwissenschaft aufzudämmern schien, die **Muttersprache** förderte, ihr die gebührende Stelle beim Unterricht zu erringen und die Didaktik überhaupt durch die Psychologie zu begründen suchte. Damit hängt auch das Streben zusammen, das Schulwesen mehr zur Volkssache zu machen und alle Kinder ohne Unterschied des Standes und Geschlechtes zur Teilnahme am Unterricht heran zu ziehen. Insofern hat Ratichius, wie die Cöthener Schule und Schulordnung beweist, auch ein unbestreitbares Verdienst um die deutsche Volksschule.

Raumer, Gesch. d. Päd. II. Krause, W. Ratichius im Lichte seiner und der Zeitgenossen Briefen, Leipzig, 1872. Dr. Schumann, Die echte Methode Ratkes. Dr. Stötzner, Ratichianische Schriften I.

Da Ratkes Aufsehen erregende Thätigkeit in den Anfang des dreißigjährigen Krieges fällt und der folgende Pädagog während desselben seine Wirksamkeit zu entfalten begann, so sollte schon hier der nachteilige Einfluß dieser schrecklichen Zeit auf die Volksbildung erwähnt werden, wenn es nicht angezeigt erschiene, zuerst die damaligen Hauptreformatoren auf dem Erziehungsgebiete vorzuführen. Wir beschäftigen uns daher zunächst mit

7. Johann Amos Comenius.

(Geb. den 28. März **1592**, † den 15. Nov. **1670**).

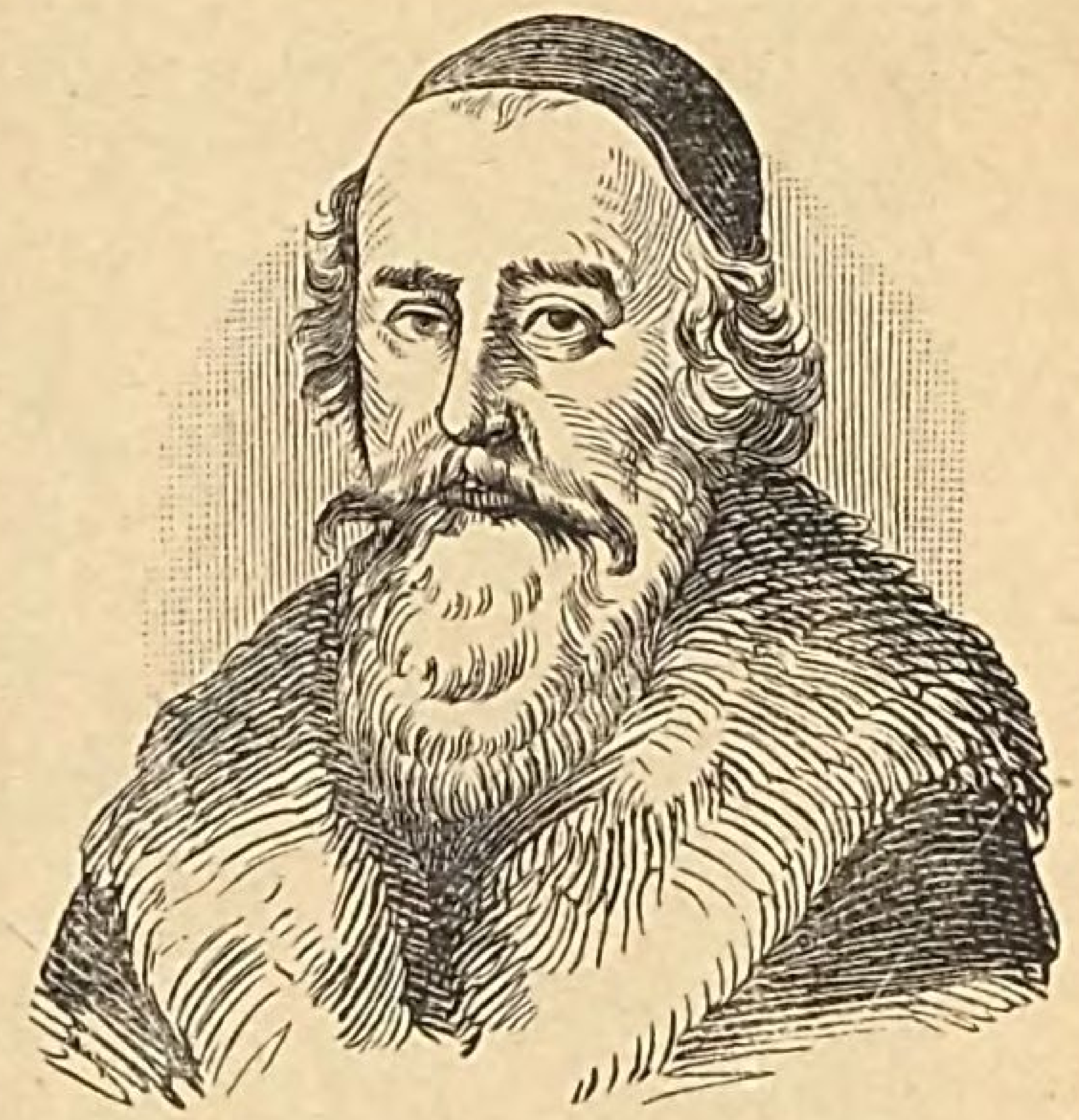
a) Aus dem Leben des Comenius.

Comenius wurde 1592 höchst wahrscheinlich zu Ungarisch-Brod[1]) in Mähren geboren. Sein Vater[2]), der ein Müller ge-

[1]) Es gilt als streitig, ob er in Ungarisch-Brod oder in dem 2 Stunden entfernten Nivnitz geboren ist. Er selbst hat sich oft als Niwnicensis, Nivanus, dazwischen auch als Hunnobrodensis unterzeichnet. Nach den von Vrbka (Leben und Schicksale des Comenius) angestellten Ermittelungen dürfte er wohl in Ungarisch-Brod geboren sein, sich aber nach dem Tode der Eltern zu Nivnitz im Hause eines Vormundes einige Jahre aufgehalten und deshalb auch den Namen Nivnicenus beigelegt haben.

[2]) Der Vater des Comenius hieß Martin Komensky, so benannt

wesen sein soll, starb schon i. J. 1604.[1]) Die Erziehung des Knaben fiel nun Vormündern zu, welche dem Mündel keine entsprechende Pflege angedeihen ließen. Erst im 16. Lebensjahre lernte er Latein, ging 1611 nach Herborn in Nassau und von da nach Heidelberg, um an den dortigen Hochschulen Theologie und Philosophie zu studieren. Noch in Herborn wurde Comenius mit den methodischen Bestrebungen Ratkes bekannt und dadurch für seine spätere Reformthätigkeit auf demselben Gebiete mächtig angeregt. Den



meisten Einfluß jedoch gewann hier auf ihn der prakt. Pädagog, Naturphilosoph und Chiliast (Anhänger des 1000jährigen Reiches) Joh. Heinrich Alsted, dessen ganze Wirksamkeit durch den Geist des früher genannten spanischen Humanisten J. L. Vives geweckt, befruchtet und gefördert worden ist. Auch Alsteds Schüler, Comenius, bekennt, daß der Eindruck des Vives auf ihn ein mächtiger gewesen sei, daß derselbe viele augenscheinliche Abwege bezeichnet, aber nicht Hand angelegt habe, die holperigen Stellen zu ebnen.

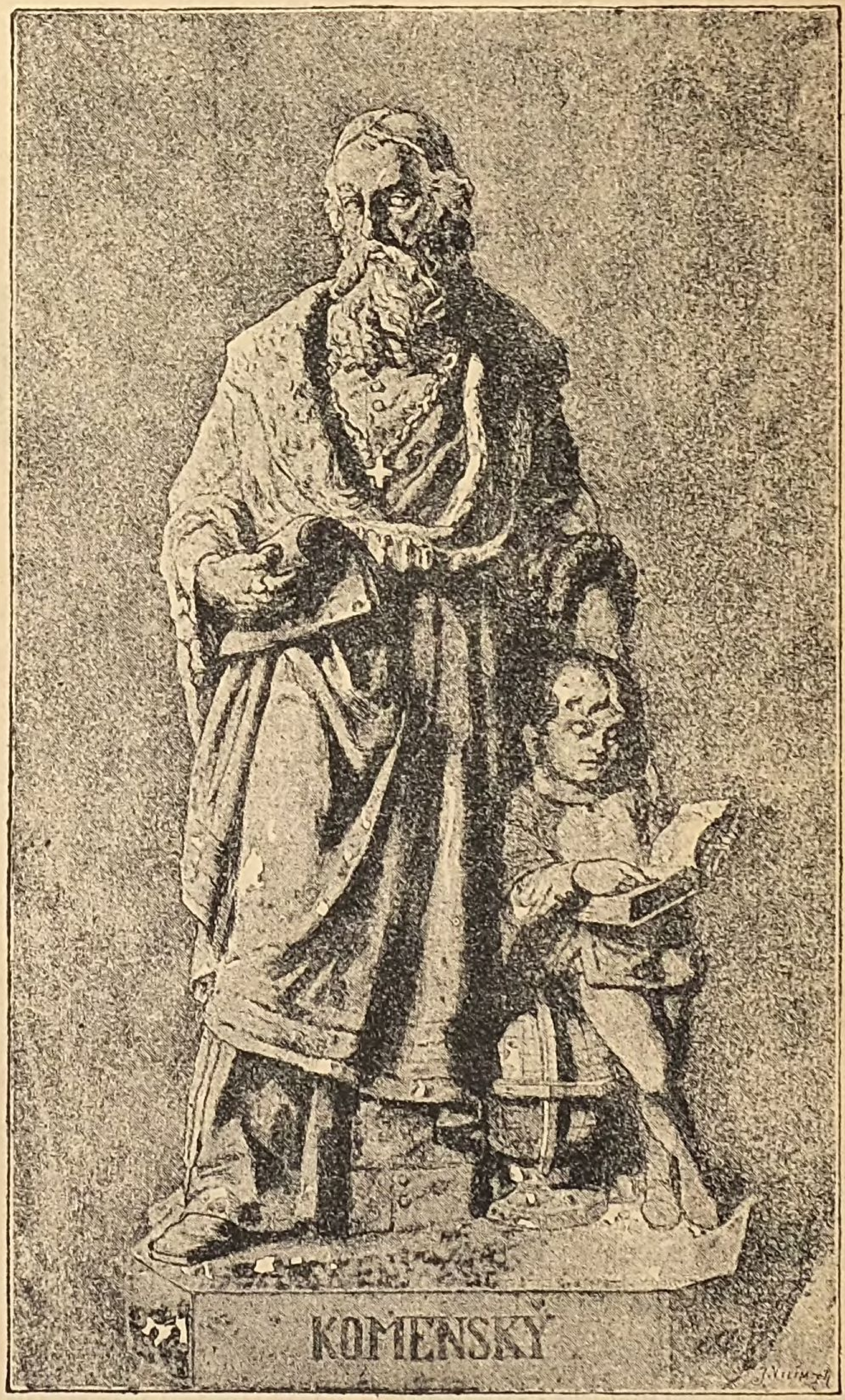
Der damaligen Sitte gemäß, machte Comenius nach Beendigung seines Studiums Reisen in die nordwestlichen Länder Europas, nach Holland und wahrscheinlich auch nach England. Im Jahre 1613 finden wir ihn in Amsterdam, das später dem heimatlosen Greise zur letzten Zufluchtsstätte werden sollte. Mit reichem Wissen und den besten Vorsätzen ausgerüstet, kehrte er 1614 in seine Heimat zurück. In diese Zeit fallen seine ersten literarischen Arbeiten.

Der ebenso wohlwollende als gelehrte Landeshauptmann Karl v. Zierotin vertraute ihm das Rektorat der Brüderschule in Prerau an. Comenius regelte den Lateinunterricht und führte

nach Komnja, einem nicht weit von Ungarisch-Brod gelegenen Orte. Comenius ist die Latinisierung des böhmischen Namens Komensky.

[1]) Urkundlich 1604, nicht 1602, wie bisher allgemein angenommen wurde und Comenius selbst irrigerweise angegeben hat.

sofort die Realien ein. Im Jahre 1616 wurde er zum Priester geweiht. Nun widmete er sich dem Predigtamte, bis ihm 1618 die



Comenius-Denkmal in Prerau.
(Aus Comenius Leben und Schicksale v. Vrbka.)

Gemeinde Fulneck, der älteste Sitz der böhmischen Brüder, die Leitung der Kirche und Schule übertrug. Hier verlebte Comenius,

geliebt von seiner Gattin, geachtet als Lehrer, Prediger und Ratgeber, die drei glücklichsten Jahre seines vielbewegten Lebens; hier bestellte er neben seinem Berufe seine Feldwirtschaft, leitete die Pflege seiner beiden kleinen Kinder, fing an, Handbücher für den Unterricht zu entwerfen und übertrug die Psalmen Davids poetisch ins Böhmische.

Aber nach drei Jahren sollte die Schule großer Trübsale und schwerer Prüfungen beginnen. Nach dem Siege Ferdinands II. am „Weißen Berge" (bei Prag 1620) beschloß derselbe, die Bewohner seiner Länder mit Gewalt zum katholischen Glauben zurückzuführen. So kam 1621 ein spanisches Heer nach Fulneck, plünderte und verbrannte die Stadt, wodurch Comenius um seine ganze Habe kam; um das Unglück voll zu machen, verlor er in dieser allgemeinen Bedrängnis auch seine Gattin und seine beiden Kinder. Er flüchtete auf die noch verschonten Güter des genannten Karl v. Zierotin, der 24 Brüder-Geistlichen Zuflucht gewährte, und schrieb bei seinem Abgange von Fulneck (1622) das erbauliche Büchlein: „Eine uneinnehmbare Veste ist der Name des Herrn" in böhmischer Sprache.

Von Schmerz und Kummer tiefgebeugt, kam Comenius nach Brandeis an der Adler, um sich im einsamen Hüttchen, gegenüber dem Schlosse seines Beschützers, über den Lauf der Dinge auf Erden in ernstes Nachdenken zu versenken, dem dann eine der bedeutendsten Schriften der böhmischen Literatur, das „Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens", entsprang. In diesem allegorischen Drama, das er 1623 dem Herrn v. Zierotin verehrte, betrachtet er vom hohen Weltenturme aus das Weltgebäude, steigt hernieder auf die Welt, sieht das Elend auf derselben, findet aber nirgends, bei keinem Stand, in keiner Religion 2c. Ruhe und Frieden, bis er bei Gott, dem Beständigen, Unveränderlichen und Wahren, zum Genuß des höchsten Glückes gelangt.

In Brandeis heiratete Comenius 1624 wieder und zwar die Tochter des Seniors der Brüderunität, Cyrillus. Dieser Ehe entstammten ein Sohn (Daniel) und vier Töchter. Noch ist das unter einer waldigen Felswand liegende Häuschen vorhanden, das er damals bewohnte, unweit dessen sich seit 1865 ein einfaches Denkmal erhebt. Während der schweren Bedrängnisse der Brüder

besuchte er dieselben im geheimen, um sie ebenso durch sein lebendiges Wort als durch seine unterdessen erschienenen Trostschriften zu stärken. Da den evangelischen Predigern seit 1624 geboten war, das Land zu räumen, so hielt er sich von jetzt an meist auf den Gütern des Barons Sadowsky von Sloupna in der Nähe der Elbequellen auf, wo er die Didaktik des Elias Bodinus kennen lernte und sich dadurch, sowie durch die ihm von seiner Studienzeit her bekannte Ratichsche Schrift veranlaßt sah, selbst den Anfang mit einer solchen zu machen. Doch auch diesen Zufluchtsort sollte er bald verlieren. Ein Kaiserliches Patent vom 31. Juli 1627 gebot allen, welche nicht zum Katholizismus zurückkehren wollten, das Land zu verlassen. Mehr als 30,000 evangelische Glaubensgenossen, darunter 500 Edelleute, gingen außer Landes. Comenius fiel mit seinen Angehörigen auf der Höhe des Scheidegebirges zwischen Böhmen und Schlesien auf die Kniee; sie flehten unter Thränen zu Gott, daß er die Leuchte seines Wortes im lieben Böhmerlande nicht ganz auslöschen möchte. Die Flüchtlinge, den größten Teil ihrer Habe zurücklassend, wandten sich 1628 nach Lissa in Polen, welcher Ort durch stete Ansiedlungen zu einer großen Stadt heranwuchs. Hier widmete sich Comenius dem Unterricht an dem Gymnasium, das er später als Rektor leitete und mit einer guten Schulordnung beschenkte.

In Lissa schuf er in den Jahren 1629—1631: **Das geöffnete Sprachenthor** (Janua linguarum reserata), das zur Erlernung der Sprachen die Thüre aufschließen sollte und so großen Beifall fand, daß es in 12 europäische und 4 asiatische Sprachen übersetzt wurde. Die Bibel ausgenommen, gab es nach 10 Jahren keine Schrift, welche so vielfach verbreitet war, als die wiedererschlossene Sprachenthür des Comenius. — Sein zweites Hauptwerk war: **Die große Unterrichtslehre** (Didactica magna), in welcher er seine Ideen zu einer allgemeinen Methodik in böhmischer Sprache (1632) niederlegte, und die, seit sie 1657 in Amsterdam in lateinischer Sprache erschien, mit Recht als sein Meister- und Hauptwerk gilt. In dieser in kühnen, genialen Umrissen gegebenen allgemeinen Unterrichtslehre faßte er die Aufgabe von Schule und Lehrer besonders von der erziehlichen Seite auf und stellte den Zweck der Erziehung über den des Unterrichts. Aus letzterer Schrift geben wir, ihrer Wichtigkeit wegen, nachträglich das Hauptsächlichste

nach derselben Einteilung, die er auch in dem 1633 in deutscher Sprache erschienenen lehrreichen **Informatorium der Mutterschule** mitgeteilt hatte. — Dieses enthält treffliche Weisungen für die physische Erziehung der Kinder und verlangt vor allem ein gutes Beispiel von seiten der Eltern als Grundlage der sittlich-religiösen Erziehung.

Da Comenius durch seine Schriften den mächtigsten Eindruck auf seine Zeitgenossen übte, wählte ihn seine Gemeinde 1632 in Anerkennung seiner Tüchtigkeit zum Ältesten. Aus demselben Grunde, — besonders wegen seines Planes einer „Pansophie oder Anweisung, allen alles zu lehren, die Menschheit zur Harmonie in Gott durch die Erziehung zu führen," — luden ihn die schwedischen Reichsstände 1638 zur Reformation ihrer Schulen jedoch vergeblich ein. Darauf berief ein Parlamentsbeschluß den gelehrten und gemütlich frommen Mann mit Erfolg nach London, wo die von Baco ausgestreuten Ideen einer durchgreifenden Schulreform den Weg gebahnt hatten und durch seinen Freund Hartlieb für ihn der Boden geebnet war. Wegen der in Irland ausgebrochenen Unruhen konnte er aber seine Pläne in England nicht verwirklichen. Nun bot ihm der reiche Holländer Ludwig v. Geer, der sich in Schweden niedergelassen hatte, seine Unterstützung an, die Comenius nach einigem Zaudern annahm.

Bei dem darauf folgenden Besuche in Schweden (1642) lernte Comenius auch den Kanzler Oxenstierna kennen, der des Comenius Methode tiefer begründet fand, als die ihm ungefähr 10 Jahre früher bekannt gewordene Methode Ratkes, ersterem aber dringend riet, die pansophischen Bestrebungen vorderhand aufzugeben und zunächst Schulbücher nach seiner Methode zu schreiben. Comenius nahm darauf mit seiner Familie Aufenthalt in Elbing, wo er mit mehreren Mitarbeitern an seiner Pansophie und den Schulbüchern für Schweden eifrig thätig war, die ihm aber mehr zu schaffen machten, als er anfänglich gemeint. Hier vollendete er die Schrift: „Novissima linguarum methodus" (Neue Methode der Sprachen), durch welche, in Verbindung mit den teils schon geschriebenen, teils in Aussicht genommenen sprachlichen Lehrbüchern (Vestibulum = Vorhof der lat. Sprache, Janua und Atrium), seine Reformarbeiten der Hauptsache nach zum wesentlichen Abschluß gelangten. Von verschiedenen Seiten wurde er nun dringend eingeladen; Städte und Fürsten boten ihm Unterstützung an. Als er die Schulbücher für

Schweden vollendet hatte, kehrte er 1648 nach Lissa zurück, wo ihn die Brüdergemeinde zu ihrem letzten Bischof wählte. Für dieselbe gab er hier einige Schriften heraus, heiratete nach dem Tode seiner zweiten Frau zum drittenmale und erteilte an dem durch Lehrermangel heruntergekommenen Gymnasium aushilfsweise Unterricht.

Durch den Rektor Tolnai an der reformierten Schule zu Saros-Patak in Siebenbürgen veranlaßt, berief der Fürst Sigismund Rakoczy Comenius zur Reorganisation des dortigen Gymnasiums, wohin er mit seinem Schwiegersohne und einem weiteren Gehilfen am 6. Oktober 1650 übersiedelte. Nachdem er die Schule in 7 Klassen geteilt, wovon zwei sofort eröffnet wurden, eine Bibliothek und Buchdruckerei eingerichtet hatte, schrieb er auch hier mehrere Schulbücher, darunter sein populärstes Werk, den vielberühmten **„Orbis sensualium pictus,** Die Sinnenwelt in Bildern, d. i. aller vornehmsten Welt-Dinge und menschlicher Handlungen Abbildung und Benahmung." Das Buch, mit 302 Holzschnitten versehen, erschien 1657 bei Endter in Nürnberg und erlebte viele Auflagen und noch mehr Nachahmungen bis in die neueste Zeit. Das Mutterbuch aller neueren Bilderbücher sollte dem bisherigen abstrakten Unterricht entgegentreten und die Dinge der Welt 2c. durch Anschauung zum Verständnis bringen, von den konventionellen Zeichen der Schallsprache die Bahn zu den unabänderlichen Typen der allgemeinen Natursprache eröffnen. „Man kann (daher) mit gutem Recht sagen, daß mit dieser Encyklopädie das wirkliche Leben in die Schule und die Schule in das wirkliche Leben eintritt" (Stein.) [Göthe nennt Basedows Elementarwerk mit Kupfern, auf das wir später zurückkommen, einen „verjüngten", aber „verschlechterten" Orbis pictus.] Es folgen aus dem O. p. einige Bilder mit Text.

Der Tod des Fürsten, Mißgunst und passiver Widerstand verhinderten den weiteren Ausbau der Schule in Saros-Patak; zudem riefen kirchliche Angelegenheiten Comenius im Jahre 1654 nach Lissa zurück. Im folgenden Kriege zwischen Schweden und Polen wurde diese Stadt durch die ersteren verschont, 1656 aber durch die letzteren gänzlich zerstört. Die böhmischen Brüder mußten sich neue Zufluchtsstätten suchen, und auch Comenius, zum wiederholtenmale all seiner Habe beraubt, war gezwungen, in seinem 65. Lebensjahre noch einmal den Wanderstab zu ergreifen. Die Frucht viel-

jährigen Fleißes und andauernder Studien, viele angesammelte literarische Erzeugnisse gingen ihm dabei zu Grunde; nur einzelnes wurde später wieder aufgefunden.

Comenius flüchtete zuerst zu einem schlesischen Edelmanne, ging durch Brandenburg über Stettin nach Hamburg, wo er zwei Monate krank lag, und fand endlich in Amsterdam bei einem reichen Verehrer, Lorenz v. Geer, dem Sohne des früher genannten Ludwig v. Geer, einen ruhigeren Aufenthalt.

Hier veranstaltete er auf Veranlassung reicher Bürger und des Senats 1657 eine Gesamtausgabe seiner didaktischen Schriften in lateinischer Sprache — Opera Didactica omnia — wodurch er die Gelehrten in Begeisterung versetzte. Doch sollte der alte Mann, der stets zur Versöhnung der religiösen Gegensätze beizutragen suchte, hier auch die Folgen einer Schwäche beklagen. Er veröffentlichte nämlich die Visionen des Nikolaus Drabik, wurde darüber heftig angegriffen und hatte sich der Verleumdung seiner Gegner zu erwehren (1659).

Trotzdem setzte er seine literarische Thätigkeit und seine humanistischen Bestrebungen fort. Er schrieb ein Verzeichnis seiner Bücher, das, aus dem Gedächtnisse genommen, nicht vollständig war, in welchem er aber gestand, daß er beabsichtigt hatte, nie anders als in böhmischer Sprache zu schreiben, woran ihn aber äußere Verhältnisse oft gehindert hätten. Die Zahl seiner Schriften ist eine außerordentlich große. Cerroni (1826) zählt 146 Schriften und 12 Handschriften, Palacky (1829) 92 auf. In der der großen Unterrichtslehre (übersetzt von Beeger) vorgedruckten Biographie (Bibliothek pädagogischer Klassiker von Richter) sind die Titel von 100 Büchern angegeben.

Als Greis von 77 Jahren griff er noch einmal zur Feder, um 1668 in lateinischer und böhmischer Sprache seine letzte Schrift zu verfassen, nämlich das **„Unum necessarium“** — das Eine, was not thut. — Mit diesem Büchlein, das eine Menge von Anregungen zur Beglückung der Menschheit enthält, beschloß Comenius seine ruhmreiche pädagogische und literarische Laufbahn.

Einige charakteristische Stellen aus demselben seien hier angeführt.

„Ich danke meinem Gott, daß er mir durch mein ganzes Leben ein großes Verlangen gegeben hat. . . . Denn das Verlangen, wie

es jemals in eines Menschen Herzen entsteht, ist allezeit ein Bächlein, so aus dem Brunnen des Guten, Gott, herquillt und ist allzeit an sich selbst gut und hat einen guten Zweck, wenn wir es zu gebrauchen wissen. . . . Wir sind der göttlichen Güte Dank schuldig, welche uns durch allerlei Irrwege unserer Labyrinthe und mit heimlichen Fäden seiner Weisheit endlich zu ihm als der Quelle und dem großen Meer alles Guten führt. Und ich freue mich, daß mir dergleichen widerfährt und ich erfahre, daß, wie all mein Thun bisher ein bloßes Hin- und Herlaufen der Martha (doch um des Herrn und seiner Jünger willen aus Liebe) oder Abwechslungen des Laufens und der Ruhe gewesen sei, ich aber nunmehr durch festen Vorsatz zu den Füßen Christi mit Maria geführt werde, daß ich fröhlich mit David ausrufe: „Das ist meine Freude, daß ich mich zu Gott halte.“ — Im Hinblick auf die Zukunft sagt er: „Meine Philosophie soll sein, daß ich mit David die Himmel und die übrigen Werke Gottes betrachte und mich verwundere, daß Gott, der Herr so großer Dinge, auf mich Würmlein zu sehen, sich herunterlasse. Meine Medizin soll wenige Kost mit öfterem Fasten sein. Meine Rechtsgelehrsamkeit soll sein, daß ich anderen thue oder nicht thue, was ich will oder nicht will, daß es mir andere thun. So jemand nach meiner Theologie fragt, will ich die Bibel nehmen und mit ganzem Herzen und Munde sagen: Ich glaube, was in diesem Buch geschrieben ist. So jemand genauer nach meinem Glaubensbekenntnis und Gebetsformeln fragt, so will ich auf das apostolische Bekenntnis und das Gebet des Herrn weisen. Und so jemand nach meinen Lebensregeln fragen wird, will ich die 10 Gebote darreichen, weil ich glaube, daß niemand, was Gott gefalle, besser als Gott selbst habe ausdrücken können.“

Weit von der Heimat hauchte diese ehrwürdige Leidensgestalt am 15. November 1670 im 79. Lebensjahre die große Seele aus, nachdem sie während jener entsetzlichen Kriegsjahre trotz aller Verfolgung und schwerer Schicksalsschläge nicht verzweifelt, sondern an jedem neuen Orte mit erneuter, glaubensstarker Treue an der Erziehung der Jugend gearbeitet und stets allein die Ehre Gottes und das Wohl der Menschen im Auge hatte. Des Comenius Leichnam wurde nach dem benachbarten Narden geschafft und in der französischen, 1861 in eine Militärschule umgewandelten Kirche am 22. November 1670 begraben.

Die dort befindliche, erst nach 1871 aufgefundene Grabplatte zeigt folgende Inschrift:

Es hat dem dreieinigen Gott den Geist,
Den Guten die Erinnerung und diesem Grabe den Körper
Johann Amos Comenius überantwortet,
Er, dessen Tugend keine Lobrede erschöpft.

Als Bischof der böhmischen Brüder und ihr eifrigster Senior, infolge seiner Frömmigkeit, Gelehrsamkeit und seiner Begabung ein unvergleichlicher Theolog, Lehrer und Philosoph, hat er sich durch seine Verdienste die Welt auf ewig zu Dank verpflichtet. Die Sanftmut der Taube verband er mit der Klugheit der Schlange so, daß jene das Übergewicht hatte. Mächtig, fromm und weise ob seiner Rede, ob Rat und Ruf war er in allem bewandert, willkommen und geehrt. Nicht Freund, sondern des Bösen Vertilger, als Bürger sehr vieler Reiche und Länder Europas, als Verbannter und Gast ging er nicht, ohne Sehnsucht zu hinterlassen. Durch Geers Freigebigkeit Bürger der batavischen Republik geworden, hört er auf, nachdem er die Eitelkeit der Welt verlassen, in so hohem Alter voll Kraft des Geistes, inmitten seiner Studien der Wahrheit, des Friedens und der Weisheit, indem er, die Seinen segnend, der Welt Lebewohl sagt, (hört er auf) sterblich zu sein.

Geboren den 28. März 1592 in Ungarisch-Brod,
Ist er am 15. November 1670 in Amsterdam gestorben.
Er wurde am 22. desselben Monats in dieser Kirche begraben
In Erwartung seiner Auferstehung zur ewigen Seligkeit.
In rühmt und lobt F. D. (der Sohn Daniel) und
jedweder, so ihm nachfolgen will.

b. Grundsätze des Comenius nach seinen Schriften.

1. Die Sprachenpforte des Comenius

(Janua linguarum reserata aurea),

welche dessen Zeitgenossen von allen seinen Werken am höchsten schätzten, erschien zuerst 1631. Da er von der Überzeugung beseelt war, daß alles Denken von Anschauungen ausgehen und der Sprachunterricht daher notwendig mit dem Sachunterricht verbunden werden muß, so hat er den Stoff für seine Sprachenthür der wirklichen Welt entnommen und in 100 Kapiteln und 1000 Sätzen die Schöpfung der Welt und alle Dinge, die Elemente, die Tiere, Menschen, Pflanzen ꝛc. vorgeführt, um das Lernen der Wörter zu erleichtern und die grammatischen Regeln an Beispielen zu veranschaulichen. Von der uns vorliegenden, 1639 erschienenen 7. Auflage geben wir hier den Titel und den Anfang des eigentlichen Textes:

(Titel.)

Johannis Amos Comenii
Auffgeschlossene
Güldene Sprachen-Thür:
oder
Ein Pflantz-Garten aller Sprachen
vnd Wissenschaften|
Das ist:
Kurze| vnd vortheilhafftige An-
leitung| die Lateinische| vnd alle andere
Sprachen| zugleich mit den Gründen der Wissenschaften und Künste

wol zu lernen| in hundert Capitel vnd tausend vollkommene
Sprüche gefasset.
Die siebende Ausfertigung|
Welche nicht allein reiner als alle die vorigen
gedruckt| sondern auch vngefehr vmb anderthalb tausend Wörter
vermehret ist: Sammt einer richtigen deutschen Verdolmetschung|
und vollkommenem Register der Capitel, vnd
so wol der Teutschen als Lateinischen
Wörter.
Nachm Werth| nicht nach dem Gewicht| wie Edlgestein thut achten|
Also der Weise auch dis Büchlein wird betrachten.
Mit Röm. Keys: Maj. vnd Churf. Sächs. Freyheit.
Leipzig,
In Verlegung Gottfrieds Grossens Sel. Erben|
Buchhänd.

Im Jahr MDCXXXIX.

(Anfang der Sprachenthür.)

x (o) x

JANUA LINGUARUM RESERATA.

I. INTROITUS.

I.

SALVE Lector amice.

2. Si rogas, qvid sit eruditum esse? responsum habe; Nôsse Rerum differentias, & posse unum qvodqve suo designare (insignire) nomine.
3. Nihilnè praetereà? Nil certè quid-qvam.
4. Totius eruditionis posuit fundamenta, qvi Nomenclaturam Naturae & Artis perdidicit etc.

Die eröffnete (oder aufgeschlossene) Sprachen-Thür.

I. Der Eingang.

I.

SEY gegrüsset freundlicher Leser.

2. So du fragst: Was da sey gelehrt seyn? So habe zur Antwort: Es sey der Dinge Vnterschied wissen| vnd ein jedwedes mit seinem Namen nennen (bezeichnen) können.
3. Nichts denn mehr? Warlich (traun) gar nichts.
4. Der hat der gantzen (aller) Geschickligkeit Grund geleget| welcher die Namennennung der Natur vnd der Kunst fertig gelernet hat ꝛc.

Das **Vestibulum,**
die Vorhalle oder der Vorhof zur lateinischen Sprach-Thür ist 1633 vollendet worden und 1639 bei Groß in Leipzig in zweiter Auflage erschienen. Es hält gleich der „Sprachenthür“ strenge auf den Parallelismus der Dinge und der Worte, auf lückenlose Stufenfolge und auf ein leichtes, schnell förderndes Verfahren beim Unterricht.

Der Text-Anfang lautet:

SAlvete pueri,
Seyd gegrüsset ihr Knaben.
Venite Tirunculi,
Kommet her ihr Schülerlein.
Discite Latinam lingvam,
Lernet die lateinische Sprache.
Pulchram & elegantem,
Die schön und hübsch (ist).
Comprehendite eam,
Begreiffet dieselbige.
Pro vesto captu,
Nach ewrem Verstande.
Et varias res,
Und allerlei Sachen 2c.

---

2. „Große Unterrichtslehre

(Didactica magna),

umfassend die gesamte Kunst, allen alles zu lehren,

oder:

Sichere und ausgewählte Vorschrift, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern irgend eines christlichen Reiches solche Schulen zu errichten, daß die gesamte Jugend beiderlei Geschlechtes, unter Vernachlässigung niemandes in den Wissenschaften unterrichtet, in den Sitten ausgebildet, an Frömmigkeit gewöhnt und auf diese Weise in den Jahren der Reife zu allem, was für dieses und das zukünftige Leben bestimmt ist, gehörig ausgerüstet werden könne, **ausführlich, anziehend, gediegen.**

Wo von allem, was angeraten wird,
die **Grundlagen** aus der eigensten Natur der Sache hergeholt werden,
die **Wahrheit** durch Beispiele, welche den mechanischen Künsten parallel laufen, erklärt,
die **Anordnung** über Jahre, Monate, Tage und Stunden verteilt und endlich
die leichte und sichere **Weg**, um dies zum Erfolge glücklich durchzuführen, gezeigt wird. 1632".

Dies ist der nach der Sitte damaliger Zeit langatmige, vielverheißende Titel des in der That außerordentlichen, epochemachenden Werkes, das in böhmischerSprache geschrieben ist. Ins Lateinische wurde es 1638 übersetzt, aber erst 1657 in Amsterdam gedruckt. Dem folgenden Auszug liegt Jul. Beegers Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche zu Grunde (1872).

„Als wir aus unserem Vaterlande auswandern mußten," sagt Comenius über die Veranlassung zur Bearbeitung dieses Buches, „wußten wir keinen andern Rat, als diesen, daß man vor allem der Jugend zu Hilfe kommen müsse, und zwar durch die schleunigste Errichtung von Schulen, welche mit guten Lehrbüchern und mit einer lichtvollen Lehrmethode ausgestattet wären, um das Studium der Wissenschaften, der Sittlichkeit und Frömmigkeit soviel als möglich ins Geleise zu bringen. So kam es, daß ich meine didaktischen Schriften aufs neue in der „Didactica magna" auszubauen suchte. In Deutschland sind schon einige wackre Männer erstanden, welche Überlegungen über einen leichteren und kürzeren Weg, Sprachen und Wissenschaften zu lehren, gepflogen haben. Hierbei denke ich an Ratich, Lübin, Helwig, Ritter, Bodin, Glaune, Vogel, Wolfstirn und der besonders genannt werden müßte, Johann Valentin Andreä. Als ich daher den Wunsch hegte, über einiges genauer unterrichtet zu werden, wendete ich mich an einen andern und dritten derselben in Briefen, jedoch vergeblich (Ratich!). Einer aber von ihnen, der hochberühmte J. V. A., schrieb freundlich zurück."

Inhaltsangabe der Didactica magna.

1. Kap. **Der Mensch ist das letzte, vollkommenste und ausgezeichnetste Geschöpf.**

[Nachdem Gott im Anfang aus Staub und Erde den Menschen geschaffen, stellte er ihn in ein Paradies der Lust. Denn wie das Paradies der anmutigste Teil der Erde war, so auch der Mensch das reizendste der Geschöpfe.]

Was ist es denn anderes als das Wort, das vom Himmel in den Schriften niedertönt: Wirst du, o Mensch, mich erkennen, so wirst du dich erkennen; mich, die Quelle der Ewigkeit, Weisheit und Güte, dich, das Geschöpf, das Bild, meine Freude? Denn dich habe ich nur gemacht zum Genossen der Ewigkeit, zu deinem Gebrauche habe ich bereitet den Himmel, die Erde, und was sie enthalten, in dir habe ich alles mit einander zusammengetragen, was ich den andern Geschöpfen nur einzeln verliehen: Sinn, Leben, Empfindung, Vernunft. Dich habe ich gesetzt über meiner Hände Werke, alles habe ich unter deine Füße gethan.

2. Kap. **Des Menschen letztes Ziel liegt über dieses Leben hinaus.**

Daß ein so vorzügliches Geschöpf für ein vor allen Geschöpfen vorzügliches **Ziel** bestimmt sei, lehrt schon die Vernunft; ohne Zweifel also ist, daß der mit Gott, dem Höhepunkt aller Vollkommenheit, Ehre und Glückseligkeit Verbundene, mit ihm die vollkommenste Ehre und Glückseligkeit in alle Ewigkeit genieße. Die Beschaffenheit unseres Wesens zeigt uns, daß dasjenige, was in diesem Leben uns zu Gebote steht, nicht ausreiche. Denn ein **dreifach** Leben führen

wir hier, ein vegetatives, ein animalisches und ein intellektuelles oder geistiges; und von diesen zeigt sich das erste nirgends außer dem Leibe, das zweite erstreckt sich mittels der Verrichtungen der Sinne und der Bewegung auf Gegenstände, das dritte kann auch abgesondert bestehen, wie dies von den Engeln offenbar wird.

Ursprünglich ist der Mensch nichts, wie er seit Ewigkeit nichts war, dann nimmt er im Mutterschoß seinen Anfang aus einem Tropfen väterlichen Bluts. Was ist der Mensch also zuerst? Eine form- und vernunftlose Masse, dann nimmt er die Umrisse eines Körperchens an, aber ohne Sinne und Bewegung. Hierauf fängt er an, sich zu bewegen, tritt durch die Kraft der Natur ans Licht, und es öffnen sich ein wenig die Augen, die Ohren und die anderen Sinne. Mit der Zeit gibt sich der innere Sinn kund, wenn er wahrnimmt, daß er sieht, hört und empfindet. Hierauf zeigt sich der Verstand, indem er die Verschiedenheiten der Dinge bemerkt, und endlich ergreift der Wille, indem er sich gewissen Dingen anschließt, von andern sich abwendet, den Dienst eines Lenkers.

Aber auch in jenen einzelnen Stücken findet eine Abstufung statt. Denn allmählich bricht auch die Erkenntnis der Dinge hervor, wie aus tiefer Finsternis der Nacht der Glanz der Morgenröte auftaucht, und immerfort, so lange das Leben dauert, tritt immer mehr des Lichtes hinzu (wenn der Mensch nicht überhaupt zum Tiere herabsinkt), bis zum Tode.

Ebenso sind anfangs unsere Handlungen spärlich, schwach, roh und sehr verworren.

Allmählich dann entfalten sich mit den Kräften des Körpers auch die guten Eigenschaften der Seele, so daß uns während des ganzen Lebens nie Gelegenheit zum Handeln, zu Anschlägen und Ausführungen fehlt; und alles strebt immer höher in einem edlen Geiste, ohne jedoch eine Grenze zu erreichen. Denn nicht ist in diesem Leben je ein Ende der Wünsche und Bemühungen zu finden. Daß aber auch der Tod eine letzte Grenzlinie den Dingen nicht ziehe, lehren die Beispiele der Sterbenden; denn auch die, die hier ihr Leben wohl vollbracht haben, sie frohlocken, daß sie in ein besseres eingehen werden.

Dreifach ist also jedem von uns das Leben und des Lebens Herberge bereitet: der Mutterschoß, die Erde, der Himmel. Durch die Geburt treten wir in die zweite Heimat, durch Tod und Auferstehung in die dritte ewige. In der ersten empfangen wir nur das Leben, in der zweiten Leben, Empfindung, mit den Uranfängern der Erkenntnis, in der dritten die ganze Fülle aller.

3. Kap. Dieses Leben ist nur vorbereitend für das ewige.

In der ersten Behausung wird der Leib zum Gebrauche in der Folgezeit gebildet. In der zweiten wird die vernünftige Seele ent-

wickelt zum Genuß des ewigen Lebens, das uns in der dritten Wohnung bereitet ist, und in dem wir die Vollendung gewinnen. Die letzte Bestimmung des Menschen ist die ewige Seligkeit in Gott.

4. Kap. Es gibt drei Stufen der Vorbereitung für die Ewigkeit.

Gott machte den Menschen zu seinem Bilde und daß er Herr sei über die Fische im Meer und über die Vögel des Himmels und über die Tiere des Erdbodens. Hieraus erhellt, daß der Mensch unter die sichtbaren Geschöpfe deshalb gestellt ist, daß er I. das vernünftige, II. das über die Geschöpfe herrschende Geschöpf und III. als Geschöpf des Schöpfers Abbild und seine Freude sei. Diese drei Stücke sind mit einander so verbunden, daß keine Grenzscheide zwischen ihnen zugegeben werden kann.

Das vernünftige Geschöpf zu sein, besteht darin, Erforscher, Namengeber und Berechner aller Dinge zu sein, d. h. wissen und benennen können, was in der Welt ist. Herr der Geschöpfe zu sein, besteht darin, jedes Ding seinem rechtmäßigen Zwecke zuzuweisen, es nützlich zu verwenden uud unter den Geschöpfen würdevoll aufzutreten. Abbild Gottes zu sein, besteht endlich darin, die Vollkommenheit seines Urbildes lebendig darzustellen, wie er selbst spricht: Seid heilig, da ich heilig bin, euer Gott.

Hieraus folgt, daß dem Menschen von Natur eingepflanzt ist, daß er a. aller Dinge kundig, b. der Dinge und seiner selbst mächtig und c. auf Gott, die Quelle aller Dinge, sich und alles beziehe. Diese drei Stücke drücken wir gewöhnlich mit den Worten aus:

I. Unterricht (Bildung),
II. Tugend oder gute Sitten,
III. religiöse Gesinnung oder Frömmigkeit.

5. Kap. Der Same dieser drei Dinge wohnt uns von Natur inne.

Damit wir erkennen, welch wunderbares Organon der Weisheit der Mensch sei, so wollen wir sehen, welche Grundlagen der Weisheit, der Tugenden und der religiösen Gesinnung in uns gelegt sind. — Es ist offenbar, daß jeder Mensch so geboren wird, daß er geeignet ist, die Kenntnis der Dinge zu erlangen; denn erstens: Er ist das Ebenbild Gottes. Es steht gewiß der Mensch inmitten der Werke Gottes, besitzend den lichtvollen Geist, der einer in einem Gemach schwebenden Spiegelkugel vergleichbar ist, die aller Dinge Bild aufnimmt, aller sage ich, ringsum. Zweitens: Der Mensch ist ein Mikrokosmus, eine Welt im Kleinen, indem er zusammengedrängt alles umfaßt, was weit und breit im Makrokosmus (große Welt) erscheint. Der Geist eines Menschen wird treffend mit einem Samen oder Kerne verglichen, obgleich darin

die Gestalt der Pflanze oder des Baumes thatsächlich noch nicht besteht, so liegt in ihm wirklich doch schon die Pflanze oder der Baum. So kann nichts in den Menschen von außen hineingetragen werden, sondern was er in sich selber zusammengefaltet besitzt, das allein muß entwickelt und entfaltet werden. Außerdem sind drittens der uns innewohnenden vernünftigen Seele Organe beigegeben, gleichsam wie Ausspäher und Kundschafter: Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack, Gefühl, so daß von dem, was nur immer an Geschöpfen irgendwo ist, ihr nichts verborgen sein kann. Dem Menschen ist viertens auch eingepflanzt das Verlangen, zu wissen und der Trieb nach Arbeit.

Auch die Samenkörner der Tugenden werden dem Menschen angeboren; erstens, weil jeder Mensch an der Übereinstimmung (Harmonie) Wohlgefallen findet und ihr eifrig nachstrebt; zweitens, weil er selbst nur Harmonie in Rücksicht auf den Leib, wie auf die Seele ist. Ebenso wohnen ihm die Wurzeln der Religion inne, denn er ist Gottes Bild. Das Ähnliche aber findet Freude am Ähnlichen, das ist ein unwandelbares Gesetz. Man muß zwar zugestehen, daß jenes natürliche Verlangen nach Gott auf Abwege geraten ist, so daß niemand je imstande ist, aus eigener Kraft wieder auf den rechten Weg zu gelangen. Aber Gott hat alsobald nach dem Sündenfalle neue Schößlinge seiner Gnade den Herzen eingesetzt und seinen Sohn gesandt, daß durch ihn das Niedergesunkene wieder aufgerichtet werde. Schändlich ist es daher und undankbar, wenn wir uns immer mit der Verderbnis blähen und die Begnadigung verschweigen und nicht zurückkehren wollen zu unserem eigenen ursprünglichen Wesen.

6. Kap. **Der Mensch, wenn er Mensch werden soll, muß gebildet werden.**

Es ist nur Gott eigentümlich, ohne Anfang, ohne Fortgang, ohne Ende alles zu wissen; dem Menschen und dem Engel wurde dies nicht verliehen; beider Erkenntnis beruht auf der Erfahrung. Niemand dürfte also glauben, daß der Mensch wirklich nicht erst zu dem, was ihm zum Menschen macht, gebildet worden wäre. Die Stupiden, noch mehr die Genies, die Reichen und Armen, allen Menschen ist Bildung notwendig, weil der Mensch keine Bestie sein soll, und jeder eben soviel über den andern hervorragt, um wie viel er gebildeter und geübter ist.

7. Kap. **Die Bildung des Menschen geschieht sehr leicht im ersten Lebensalter, und sie kann nicht besser geschehen, denn da.**

Ein Fruchtbaum kann zwar von sich aus wachsen, aber als Wildling bringt er wilde Früchte; soll er süße Früchte tragen, so muß ein erfahrner Baumgärtner ihn pflanzen, bewässern und beschneiden. So wird der Mensch auch durch sich Mensch in äußerlicher Gestalt, aber er wird dadurch nicht vernünftig, ehrbar, weise und

fromm; er muß zu den Handlungen des Lebens unterwiesen werden. Das zarte Wesen aber läßt sich leichter bilden, als das schon hart gewordene; das Hirn des Menschen ist in der Jugend noch feucht und weich und nimmt leicht die Eindrücke der Dinge an, allmählich verhärtet und vertrocknet es und läßt schwer einen Eindruck zurück. Im Menschen ist bloß fest und bleibend, was er in der Jugend eingesogen hat.

8. Kap. **Die Jugend ist zu bilden und bedarf der Schulen.**

Nachdem gezeigt worden ist, daß die Paradiespflänzlein der christlichen Jugend der Fürsorge bedürfen, so ist nur zu erörtern, wem diese zufällt. Durchaus naturgemäß kommt sie den Eltern zu.

Weil jedoch der Menschen und der menschlichen Geschäfte so mannigfaltige sind, daß diejenigen selten zu finden sind, welche es wissen oder vermögen, sich dem Unterrichte der Ihrigen zu widmen, so hat man schon längst auserwählten, verständigen und sittlichen Personen die Erziehung vieler Kinder zusammen übertragen, den Lehrern in Schulen. Hier sind auch die Erfolge und Annehmlichkeiten größer; denn das Kindesalter wird mehr durch Beispiele und der andern Vorbilder regiert als durch Regeln.

9. Kap. **Die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ist der Schule anzuvertrauen;** denn alle sollen Menschen sein und sind daher alle zu fördern durch Wissenschaft, Tugend und Gottesfurcht.

10. Kap. **Der Unterricht in den Schulen soll allgemein sein.**

Allen soll alles gelehrt werden, d. h. die Kinder sollen Grund, Art, Weise und Zweck von allem, was ist und geschieht, kennen lernen, soweit der Mensch als Bewunderer der Welt und Mithandelnder in derselben es nötig hat. Es soll in den Schulen also ohne Ausnahme dahin gestrebt werden, daß 1) die Anlagen durch Wissenschaften und Künste ausgebildet, 2) die Ausdrucksweise verfeinert, 3) die Sitten veredelt werden und 4) Gott von Herzen verehrt werde. — Die Schulen sind Werkstätten der Humanität (Menschlichkeit), indem sie bewirken, daß die Menschen wirklich Menschen werden. Sie gewähren, was die Vernunft erleuchtet, den Willen richtet, das Gewissen rege erhält, damit die Vernunft scharf blicke, der Wille irrtumlos wähle und das Gewissen alles auf Gott beziehe. Die vollkommene Bildung ist eins mit der Tugend und Gottesfurcht.

11. Kap. **An Schulen, die ihrer Aufgabe vollkommen entsprochen haben, hat es zeither gefehlt.** Aus vielen Tausenden bin ich selbst einer, ein armseliges Menschenkind, dem der überaus schöne Frühling seines ganzen Lebens, die Blütenjahre der Jugend, mit Schulfuchsereien elendiglich verloren gegangen sind. Wie oft nötigte mich die schmerzende Erinnerung, klagend auszurufen:

Gib mir, o gütiger Gott, die verlorenen Jahre zurücke!

12. Kap. **Die Schulen können in einen besseren Zustand gebracht werden.**

Wir versprechen eine solche Schuleinrichtung, daß durch sie I. die gesamte Jugend, mit Ausnahme der unbegabten, gebildet werde, und zwar II. in allen den Stücken, welche weise, rechtschaffen und fromm machen. III. Diese Bildung muß vor dem reifern Alter abgeschlossen werden und soll IV. stattfinden ohne Schläge, Härte und Zwang, möglichst leicht, angenehm und freiwillig. Sie soll V. nicht eine blendende, sondern eine wahre und gediegene Bildung werden und VI. der Unterricht nicht mühevoll sein. Diejenige Methode wird daher die beste sein, durch die das Übermaß und der Mangel der Köpfe gemäßigt und alles zu einer lieblichen Harmonie gebracht wird.

13. u. 14. Kap. **Die Grundlage aller Schulverbesserung ist eine sorgfältige Ordnung in allen Stücken, welche der Ordnung der Natur zu entlehnen.** Die Kunst vermag nichts, als die Natur nachzuahmen.

15. Kap. **Die Grundsätze der Lebensverlängerung** bestehen darin, daß man Vorsorge treffe,

I. daß der Körper vor Krankheit geschützt werde und

II. daß der Geist befähigt werde, alles weislich zu verrichten.

Das muß man bitten, daß der Geist gesund sei in gesundem Leibe. Der Körper aber wird in Lebensfrische erhalten durch eine gemäßigte Lebensweise, mäßige und einfache Nahrung, Bewegung, Beschäftigung und Übung (ernste und kurzweilige), herbeigeführte Hautausdünstung, entsprechende Ruhe und Schlaf.

Die folgenden Kap. 16—19 enthalten die wichtigsten allgemein-methodischen Grundsätze.

16. Kap. **Wie mit Erfolg gelehrt und gelernt werden soll.**

Folget den Spuren der Natur. Denn die Natur achtet 1. auf die geeignete Zeit, bereitet 2. den Stoff, ehe sie ihn formt, macht 3. das Subjekt zur Aufnahme geeignet, geht 4. streng geschieden in einzelnen Stücken vorwärts, geht 5. vom Innersten derselben aus, geht 6. vom Allgemeinen zum Einzelnen, macht 7. keine Sprünge, sondern geht stufenweise vorwärts, 8. rastet nicht, bis sie etwas vollbracht und vermeidet 9. Gegensätzliches und Schädliches.

17. Kap. **Die Grundsätze der Leichtigkeit des Lehrens und Lernens.**

Es wird sich zeigen, daß die Unterweisung der Jugend leicht vor sich geht, wenn 1. bei Zeiten angefangen wird, ehe Verwirrung in die Geister gekommen ist, 2. wenn sie mit der nötigen geistigen Vorbereitung erfolgt, 3. wenn man vom Allgemeinen zum Besonderen und 4. vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet, 5. wenn niemand durch ein Übermaß des zu Lernenden belastet wird, 6. wenn allenthalben langsam vorwärts gegangen wird, 7. wenn die Geister zu

nichts gezwungen werden, als wornach sie aus freien Stücken, nach Maßgabe ihres Alters und der Lehrweise, Verlangen haben, 8. wenn bei allem Unterrichte die Sinne Anteil nehmen, 9. der Nutzen im Auge behalten und 10. alles nach ein und derselben allgemein giltigen Methode getrieben wird. So sage ich, muß es gemacht werden, daß alles leicht und angenehm einfließt. Doch beschreiten wir jetzt die Fußspuren der Natur. (Nun werden alle Sätze durch Vergleiche mit der Natur begründet.)

18. Kap. Die Grundsätze von der Gediegenheit des Lehrens und Lernens.

Es ist die Klage vieler, daß es wenige gebe, welche aus den Schulen eine gediegene Bildung mitbrächten, die meisten kaum etwas Oberflächliches, einen Schatten davon; und die Sache selbst bestätigt die Klage. *Aber gibt es gegen dieses Übel kein Mittel?* Unter allen Umständen, wenn wir wiederum, die Schule der Natur in Betracht ziehend, ihre Wege in Beziehung auf die Hervorbringung solcher Geschöpfe, welche ausdauern sollen, aufspüren. Da wird man eine Art und Weise finden, mittels deren jemand nicht nur das, was er gelernt hat, sondern noch mehr als er gelernt hat, wissen kann, indem er auch selbst über die Sache von Grund aus wird urteilen können. Das wird sich aber geltend machen, wenn

1. nur nützliche Dinge vorgenommen werden, 2. diese jedoch alle, ohne daß man irgend welche ausscheidet,	(Herbart-Ziller.) Zielangabe,
3. wenn allem ein gediegener Grund untergebreitet wird, 4. wenn dieser Grund tief gelegt wird,	Vorbereitung (Analyse),
5. wenn sich alles Folgende nur auf diesen Grund stützt, 6. wenn überall, wo sich Abteilungen machen lassen, möglichst gegliedert abgeteilt wird,	Anschauliche Darbietung (Synthese),
7. wenn alles Spätere auf Früheres fundiert wird, 8. wenn alles, was im Zusammenhange mit einander steht, beständig verknüpft wird,	Verknüpfung, (Assoziation),
9. wenn alles nach dem Verhältnis des Verstandes, des Gedächtnisses und der Sprache geordnet wird,	Zusammenfassung (System),
10. wenn alles durch fortlaufende Übungen befestigt wird.	Anwendung, Übung, (Methode).

Die Begründung und Vergleichung dieser Sätze mit Herbart-Ziller beweist, daß die Durchführung eines Pensums (Stoffeinheit) nach den 5 Formalstufen hier ziemlich übereinstimmend angedeutet ist.

19. Kap. Die Grundsätze, in knapper Kürze und Schnelligkeit zu lehren.

Das ist mühsam und gar zu weit ausschauend, wird man sagen. Als unzweifelhafte Ursachen dieses Zustandes lassen sich folgende erkennen:

Erstens, weil keine festen Ziele existieren, bis zu denen in jedem Jahre, Monate, Tage die Lernenden geführt werden mußten; es verschwamm alles untereinander; zweitens, weil die Wege, welche zu jenen Zielen unzweifelhaft hinführen, nicht bezeichnet waren; drittens, weil, was von Natur verbunden ist, nicht verbunden verwendet wurde, sondern getrennt; viertens Künste und Wissenschaften also kaum irgendwo genügend encyklopädisch, sondern brockenweise vorgetragen wurden ꝛc.

Knapp, kurz und schnell aber kann gelehrt werden, wenn 1. nur ein Lehrer einer Schule, oder wenigstens einer Klasse vorsteht; 2. nur ein Schriftsteller bei dem Gegenstande benützt wird, 3. wenn ein und dieselbe Arbeit für das gesamte Auditorium verwendet wird, 4. wenn nach ein und derselben Methode alle Lehrfächer und Sprachen gelehrt werden, 5. wenn alles von Grund aus gelehrt wird, kurz und kernig, daß wie mit einem Schlüssel das Verständnis erschlossen wird, und sich ihm die Sachen von selbst öffnen, 6. wenn alles, was unter sich verbunden ist, auch in der Verknüpfung gelehrt wird, wenn alles in unauflöslichen Abstufungen verbleibt, so daß alles Heutige dem Gestrigen Festigkeit gibt und dem Morgenden den Weg andeutet, und 8. endlich, wenn alles Unnütze überall ausgeschieden wird.

20. Kap. **Die Methode der Wissenschaften.**

„Stelle alles dem Sinne vor, **Augenschein** ist Beweis". Der Anfang der Erkenntnis muß allzeitig von den Sinnen ausgehen; denn nichts befindet sich in unserer Erkenntnis, was nicht zuvor im Sinn gewesen, der zugleich der zuverlässigste Hausmeister des Gedächtnisses ist. Beachte die Regeln:

1) Was man wissen soll, muß gelehrt werden. 2) Was gelehrt wird, ist als Gegenwärtiges zu behandeln und der Nutzen anzugeben. 3) Das zu Lehrende ist geradezu, ohne Umschweif zu lehren. 4) Erst das Ganze, dann die Teile. 5) Die Teile behandle genau nach Lage, Ordnung und Verbindung. 6) Alles nacheinander; man erkennt immer eines in einer Zeit. 7) Bleibe bei dem Gegenstande so lange, bis er erkannt. 8) Lasse der klaren Erkenntnis halber die Unterschiede angeben.

21. Kap. **Die Methode der Künste erfordert dreierlei:**

1) ein Musterbild oder die Idee,
2) einen Stoff, dem die Form zu geben ist, und
3) Werkzeuge.

Die Arbeit muß bei den Elementen beginnen, zuerst strenge Nachahmung guter Muster sein. Das Beispiel geht voran, die Regeln folgen.

22. Kap. **Die Methode der Sprachen.**

Die Sprachen werden als Mittel zur Erlernung und Mitteilung der Bildung getrieben, und zwar zuerst die notwendigen,

damit anderen wichtigen Dingen nicht die Zeit entzogen wird. Daher ist die Muttersprache zuerst zu erlernen. Jede fremde Sprache ist aber wie die Muttersprache mehr durch den Gebrauch, als durch Regeln einzuüben; dazu sollen die Lehrbücher den Altersstufen entsprechen.

23. Kap. **Die Methode der sittlichen Bildung.**

Alles Lernen ist Mittel zur sittlichen Erhebung des Menschen. Die Sittlichkeit ist mehr als Gelehrsamkeit. Die Kunst der Sittenbildung hat der Jugend alle Tugenden einzupflanzen, vor allem die Kardinaltugenden der Klugheit, Mäßigkeit, Stärke und Gerechtigkeit. (Erinnert an die Perser). Der Gerechtigkeit verwandt ist die Tugend, anderen bereitwillig zu dienen (Dienstfertigkeit). Die Bildung zur Tugend hat sehr frühzeitig zu beginnen, ehe noch das Laster einreißt. Die Tugend lernt man durch ehrsames Handeln, wozu Eltern, Ammen, Lehrer und Mitschüler stets ein gutes Beispiel geben sollen, an welches sich die Lebensregeln anzuschließen haben. Endlich sind Kinder vor böser Gesellschaft zu bewahren und überhaupt in strenger Zucht zu halten.

24. Kap. **Die Methode, Frömmigkeit einzuflößen.**

Einen gottesfürchtigen Charakter, der fromm ist, d. i. Gott sucht, folgt und genießt, gewinnt man aus 3 Quellen: der Schrift, der Welt und uns selbst durch Nachdenken, Gebet und Prüfung. Man gewöhne das Kind frühzeitig, Augen, Zunge und Hände zu Gott und und Christus zu erheben und das Knie zu beugen vor dem Allmächtigen, lehre es einsehen, daß es nicht für diese Welt, sondern für die Ewigkeit geschaffen ist; lasse es fleißig die heilige Schrift lesen, Predigten besuchen und gute Werke vollbringen.

25. Kap. **Wenn wir (darum) die vollständige Neugestaltung der Schulen nach den wahren Normen des wahren Christentums wollen, so müssen wir die Bücher der Heiden entweder ganz daraus entfernen, oder wenigstens mit mehr Vorsicht als zeither behandeln.**

26. Kap. **Von der Schulzucht.** — Eine Schule ohne Schulzucht ist eine Mühle ohne Wasser. Die Zucht hat es mit dem Charakter zu thun und sich wirksam zu erweisen gegen Impietät, Bosheit, Hochmut, Neid und Trägheit. Die Zucht darf nicht niederschlagend sein, sie muß erheben und fördern, ein Werk der Liebe und Mäßigung sein. Das beste Verfahren der Zucht zeigt uns die Sonne, welche den wachsenden Dingen stets Licht und Wärme, oft Regen und Wind, selten Blitz und Donner spendet. Sie muß durch Beispiel, Ermahnung, Belehrung, Tadel und zweckmäßige Strenge zu freiwilliger Pflichterfüllung anleiten und führen, Rute und Bakel überflüssig machen, die dem Sklaven gehören.

27. Kap. Die Vierteilung der Schule nach den Stufen des Alters und der Fortschritte.

Jeder von 4 gesonderten Stufen ist eine Schule und jeder Schule sind 6 Jahre zuzuweisen, nämlich

I. für die *frühe Kindheit* der *Mutterschoß* (das Haus),
II. „ das *Knabenalter* die *Volksschule* (Schule der Muttersprache),
III. „ die *Jugendzeit* die *lateinische Schule* (Gymnasium),
IV. „ *reife Jugendzeit* die *Akademie* und die *Wanderschaft*.

Eine Mutterschule soll sich in jedem Hause, eine Volksschule in jeder Gemeinde, ein Gymnasium in jeder größeren Stadt, eine Universität in jedem Lande oder jeder größeren Provinz befinden.

28. Kap. Idee der Mutterschule, schola materna.

Eine Mutterschule muß in jedem Hause sein, denn Kinder sind als Gottes teuerste Gabe und edelstes Kleinod fleißigen Verwahrens wohl wert. Der Eltern Aufgabe ist, nebst einer vernünftigen Pflege des Leibes, dem Geiste die ersten Kenntnisse durch Erweckung und Nährung der Sinne an der Außenwelt anzueignen, durch ihr Beispiel zur Zucht und Frömmigkeit anzuhalten und durch Reden und Thun bis zum 6. Jahre den Grund zu aller künftigen Ausbildung zu legen.

Comenius hat über dieses Kapitel eine eigene Schrift, das pag. 43 erwähnte „Informatorium der Mutter-Schul," in deutscher Schrift verfaßt. Das prächtige Büchlein ist von Albert Richter 1891 wieder veröffentlicht worden. Es erinnert an *Fröbel* und die *Kindergärten* und ist heute noch sehr beachtenswert.

29. Kap. Idee der Muttersprach- oder Volksschule, schola vernacula.

Eine solche Schule soll sich in jeder Gemeinde befinden, darin alle Kinder ohne Unterschied unterrichtet werden können. In dieser Schule lernt der Schüler in der Muttersprache *lesen*, nach den Gesetzen der Sprachlehre *schreiben*, *rechnen*, wie es das Leben fordert, im Kopfe und auf der Tafel, *messen*, gewöhnliche *Melodien singen*, *geistliche Lieder*, *Katechismus* und *Bibel*, *Geschichtskenntnis* (kurze allgemeine), einige *Kosmographie* und das Allgemeinste von Gewerben und Künsten. Jede der 6 Klassen hat ein Schulbuch in der Muttersprache;[1]) in den 2 Morgenstunden bildet und übt man den Verstand und das Gedächtnis, in den 2 Nachmittagsstunden die Hände und die Stimme.

---

[1]) Diese 6 Schulbücher, welche die Jugend anlockende Titel führten, wurden auch geschrieben, sind aber nie gedruckt worden, weil die Gelegenheit, die Schulen des Vaterlandes wieder herzustellen, fehlte.

30. u. 31. Kap. **Grundriß der lateinischen Schule (Gymnasium) und Universität.**

32. Kap. **Über die mit wirklicher Sorgfalt ausgeführte Ordnung der Schulen.** Die neue Methode gibt Rezepte an die Hand, bei weitem mehr Schüler und zugleich mit sicherem Fortgange und größerem Vergnügen zu unterrichten, als dies bei der gewöhnlichen Methodenlosigkeit geschieht. Ich will die Ähnlichkeit der in diesem Buche dargelegten Allmethode (Panmethodie) mit der Buchdruckerkunst annehmen und mit Hilfe der Vergleichung ausführlicher auseinandersetzen, welches das wohlgeordnete Kunstgetriebe dieser neuen Methode sei ꝛc. ꝛc.

33. Kap. **Von den notwendigen Erfordernissen, um die praktische Anwendung dieser Universalmethode zu beginnen.**

Derselben stehen verschiedene Hindernisse entgegen: 1) Der Mangel an methodisch gebildeten Lehrern, 2) die großen Kosten, welche 3) besonders die Armen nicht erschwingen können, 4) der Dünkel der Gelehrten, 5) der Mangel der der Methode entsprechenden Schriften, zu deren Schaffung es einer kollegialen Vereinigung bedarf. — —

Darum, liebste Eltern von Kindern, entbrennet für so heilsame Ratschläge. — Lehrer der Jugend, lasset keine Ruhe, bis im Feuer dieses Lichtes flamme und fröhlich strahle das ganze Vaterland. — Gelehrte, zögert nicht, eure Fünklein, ja Fackeln und Fächer herbeizutragen, um dieses heilige Feuer anzufachen. — Theologen, wenn ihr mein Vorhaben aufhaltet, so erfüllt sich Bernhards Wort: Christus hat keine ruchloseren Feinde, als die, welche er um sich hat, und welche unter ihnen den ersten Rang einnehmen. Seien wir aber klüger und wünschen, daß uns die Schulen recht ausgebildete Zuhörer liefern. — Beherrscher der Völker, an euch besonders sind meine Worte gerichtet. Ihr seid jene Hauptleute, welche Christus hochschätzen wird, wenn ihr seinen Kindlein Schulen erbaut habt. Hier wird der wahre, sichere und gewisse Weg gezeigt, wie die Menge solcher Männer zu beschaffen ist, welche dem Vaterland bis ins Unendliche dienen können. Denkt an Luthers Ermahnung. Machet, ihr Fürsten, eure Thore weit und die Thüren eures Zeitalters hoch, daß der König der Ehren einziehe!"

Die tiefsinnigen Ausführungen der großen Unterrichtslehre, aus denen wir des Comenius gründliche pädagogische Durchbildung erkennen, werden für alle Zeiten von höchstem Interesse bleiben.

Da es gar vielen Lesern versagt ist, eine Originalausgabe oder unveränderte Abdrücke in die Hände zu bekommen, so geben wir neben einem Teil der Vorrede auch einige Bilder aus dem

3. Orbis sensualium pictus,

die sichtbare Welt (1657).

In dem „Vortrag an den Leser" sagt Comenius:

„Demnach, so sehet hier ein neues Hilfsmittel für die Schulen! Aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung. Diese mit euren Lehrlingen zu durchwandern, lasset euch nicht verdrießen, ihr Schul- und Lehrmeister! Was und wie viel Gutes daraus zu hoffen und zu erwarten, will ich mit wenigem andeuten:

Es ist, wie ihr sehet, ein kleines Büchlein; aber gleichwohl ein kurzer Begriff der ganzen Welt und der ganzen Sprache, voller Figuren und Bildungen, Benahmungen und der Dinge Beschreibungen.

I. Die Bildungen sind aller sehbaren Dinge (zu welchen auch die unsichtbaren etlicher Massen gezogen werden) in der ganzen Welt Vorstellungen in derselben Ordnung wie in der Sprachenthür.

II. Die Benahmungen sind die über eine jede Figur gesetzte Überschriften oder Titel, welche die ganze Bildung durch ein allgemeines Wort ausdrücken.

III. Die Beschreibungen sind die Auslegungen der unterschiedlichen Stücke des Gemähls, mit ihren eigenen Namen also ausgedrückt, daß den Gemählstücken und deren Namen einerlei Zahl beigesetzt ist, welche beide auf einander zeigen.

Dieses Büchlein wird dienen, die Gemüter herbeizulocken und zu erwecken, den Sachen anzuheften mit Aufmerksamkeit, so daß der Vorhof und die Sprachenthür annehmlicher zu wandeln ist.

So aber jemanden gefiele, dasselbe auch in der Muttersprache vor den Tag zu bringen, so wird es eine Erfindung sein, viel leichter als bisher geschehen, die Knaben lesen zu lehren. pag. (66 u. ff.)

Das Werk beginnt mit folgender Einleitung:

„Lehrer: Komm her, Knabe! lerne klug sein.
Schüler: Was ist das? klug sein.
L.: Alles, was nötig ist, recht verstehen, recht thun, recht ausreden.
Sch.: Wer wird mich das lehren?
L.: Ich, mit Gott.
Sch.: Auf was für Weise?

L.: Ich will dich führen durch alle Dinge; ich will dir zeigen alles, ich will dir bekennen alles.

Sch.: Siehe! Hie bin ich! führe mich in dem Namen Gottes.

L.: Vor allen Dingen mußt du lernen die einfachen Stimmen, aus welchen bestehet die menschliche Rede, welche die Tiere wissen abzubilden, und deine Zunge weiß nachzumachen und deine Hand kann malen. Darnach wollen wir gehen in die Welt und beschauen die Dinge. Hier hast du ein lebendiges und hell lautendes Alphabet.



die **Krähe** krechzet, *Cornix* f. 3. cornicatur,	*á á*	A a
das **Schaaf** bläcket, *Ovis* f. 3. balat,	*bé é é*	B b
der **Heuschreck** zitschert, *Cicáda* f. 1. stridet,	*ci ci*	C c
der **Widhopf** rufft, *Upupa* f. 1. dicit,	*du du*	D d
das **Kind** wemmert, *Infans* c. 3. éjulat,	*é é é*	E e
der **Wind** wehet, *Ventus* m. 2. flat,	*fi fi*	F f
die **Gans** gackert, *Anser* m. 2. gingrit,	*ga ga*	G g
der **Mund** hauchet, *Os* n. 3. halat,	*háb háb*	H h
die **Maus** pfipfert, *Mus* m. 3. mintrit,	*i i i*	I i
die **Ente** schnackert, *Anas* f. 3. tetrinnit,	*kba kba*	K k
der **Wolf** heulet, *Lupus* m. 2. úlulat,	*lu ulu*	L l
der **Bär** brummet, *Ursus* m. 2. múrmurat,	*mummum*	M m



die **Katze** mauzet, *Felis* f. 3. clamat,	}	*nau nau*	N n
der **Fuhrmann** rufft, *Auriga* m. 1. clamat,	}	*ó ó ó*	O o
das **Küchlein** pipet, *Pullus* m. 2. pipit,	}	*pi pi*	P p
der **Kukuk** kuket, *Cucúlus* m. 2. cucúlat,	}	*kuk ku*	Q q
der **Hund** murret, *Canis* c. 3. ringitur,	}	*err*	R r
die **Schlange** zischet, *Serpens* c. 3. sibilat,	}	*si*	S s
der **Heher** schreyet, *Cráculus* m. 2. clamat,	}	*tae tae*	T t
die **Eule** uhuhet, *Bubo* m. 3. úlulat,	}	*ú ú*	U u
der **Hase** quäcket, *Lepus* m. 3. vagit,	}	*vá*	W w
der **Frosch** quacket, *Rana* f. 1. coaxar,	}	*coax*	X x
der **Esel** ygaet, *Asinus* m. 2. rudit,	}	*y y*	Y y
die **Breme** summet, *Tábanus* m. 2. dicit,	}	*ds ds*	Z z

Darnach folgen die 302 Holzschnitte (auf der linken Seite) mit dem dazu gehörigen Text in deutscher und lateinischer Sprache (auf der rechten Seite, wenn nicht zum Teil auch die linke nötig). Bemerkt soll noch sein, daß im Original auf der linken Seite immer nur e i n Bild sich befindet.

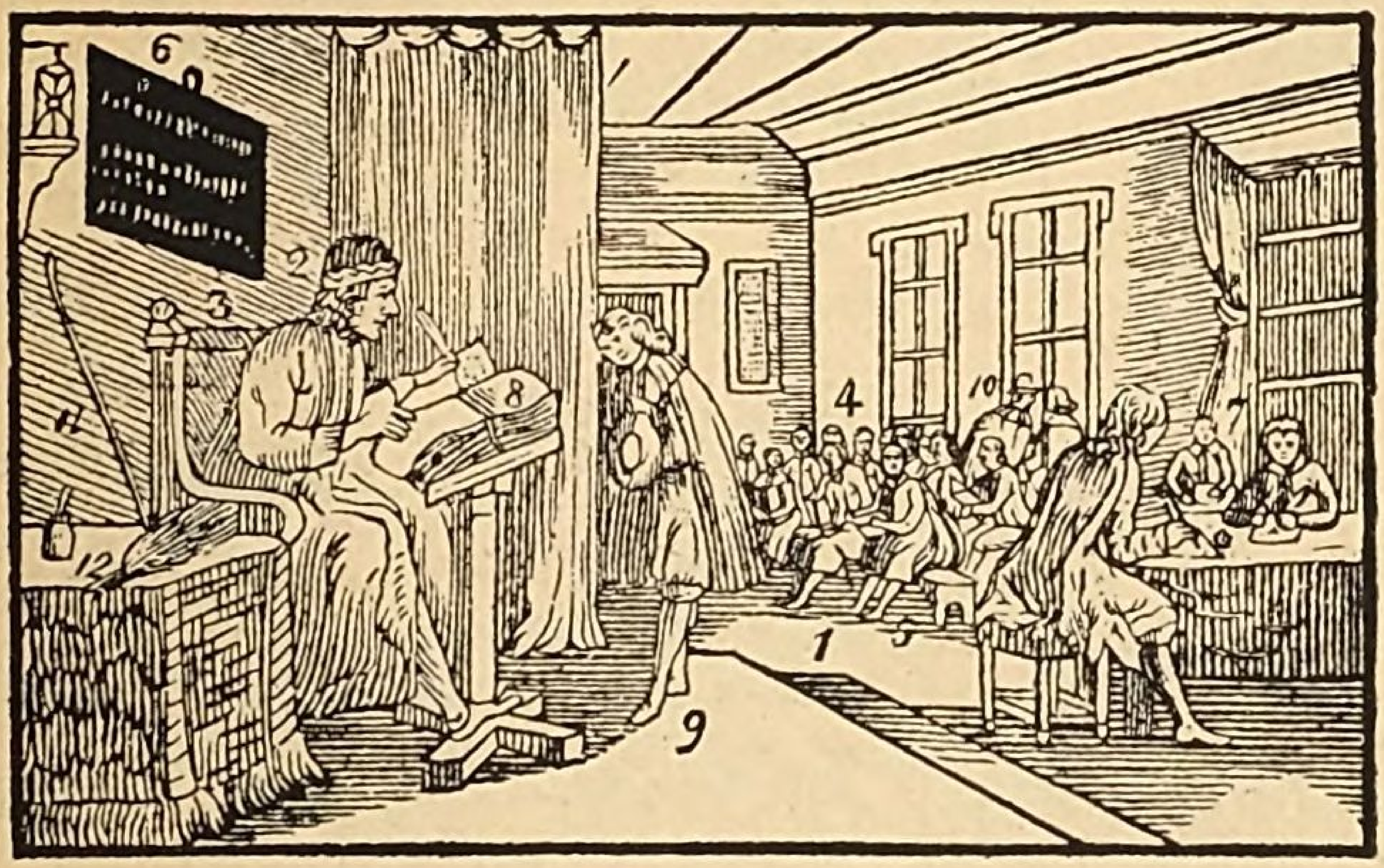
Figulus.



Der Töpfer.

Figulus 1.	Der Töpfer 1.	Sedens, entis, sitzend.
sedens format	sitzend	
	bildet oder machet	
super rota 2.	über der Scheibe 2.	Rota, ae, die Scheibe.
ex argilla 3.	aus Thone (Leime) 3.	Argilla, ae, der Thon, (Leim).
ollas, 4.	Töpfe, 4.	Olla, ae, der Topf.
urcĕos, 5.	Krüge, 5.	Urcĕus, i, der Krug.
tripŏdes, 6.	Dreyfüße (Reinen), 6.	Tripus, ŏdis, der Dreyfuß.
patĭnas, 7.	Schüsseln, 7.	Patina, ae, die Schüssel.
testacĕa vasa, 8.	irdene Gefäße, 8.	Testacĕus, a, um, irden
		Vas, sis, das Gefäß.
fidelĭas, 9.	Ofenkacheln, 9.	Fidelĭa, ae, der Ofenkachel.
opercŭla, 10. & c.	Stürzen, 10. u. d. g.	Operculŭm, i, die Stürze.
Postĕa excŏquit ea	Hernach härtet er sie	
in furno, 11.	im Brennofen 11.	Furnus, i, der Brennofen.
et incrūstat	und überzieht sie	
lithargyro.	mit Glasur.	Lithargyrum, i, die Glasur.
Fracta olla	Ein zerbrochener Topf	Fractus, a, um, zerbrochen.
dat testas 12.	gibt Scherben. 12.	Testa, ae, der Scherbe.

Schola.



Die Schule.

„Die Schule

Schola 1 f. 1.	die Schul 1	
est officina, f. 1.	ist eine Werkstatt,	
in qua	in welcher	
novelli animi	die jungen Gemüther	Novellus, a, um, jung (neu) Animus, m. 2, das Gemüth.
ad virtutem formantur	zur Tugend angewehnet werden;	Virtus, f. 3. die Tugend.
et distinguitur	sie wird abgetheilt	
in classes.	in Classen.	Classis, f. 3. die Claß.
Praeceptor 2 m. 3.	Der Schulmeister	
sedet in cathedra; 3	sitzt auf dem Lehrstuhl; 3	Cathedra, f. 1. der Lehrstuhl.
discipuli 4	die Schüler 4	Discipulus, m. 2. der Schüler.
in subselliis; 5	auf Bänken; 5	Subsellium, n. 2. die Bank.
ille docet,	jener lehret,	
hi discunt.	diese lernen.	
Quaedam	Etliches	
praescribuntur	wird ihnen vorgeschrieben	
illis		
creta	mit der Kreide	Creta, f. 1. die Kreide.
in tabella. 6	an der Tafel. 6.	Tabella, f. 1. die Tafel.
Nonnulli eorum	Etliche	
sedent ad mensam	sitzen am Tische,	Mensa, f. 1. der Tisch.
et scribunt. 7	und schreiben. 7	
Ipse corrigit 8	Er verbessert 8	
menda.	die Fehler.	Menda, f. 1. et um, n. 2. der Fehler.
Quidam stant	Etliche stehen,	
et recitant	und sagen her,	
memoriae mandata. 9	was sie gelernet. 9	Memoria, f. 1. das Gedächtniß.

Quidam confabulantur 10	Etliche schwätzen 10	
ac gerunt se	und erzeigen sich	
petulantes	muthwillig	Petulans, 0. 3. muthwillig.
et negligentes:	und unfleißig:	Negligens, 0. 3. unfleißig.
hi castigantur	die werden gezüchtigt	
ferula (baculo) 11	mit dem Stecken 11	Ferula, f. 1. (Baculus, m. 2. et um, n. 2) der Backel (Stecken).
et virga. 12	und der Ruthe. 12	Virga, f. 1. die Ruthe.“

4. Schola ludus.

Comenius suchte neben seinen streng didaktischen Schriften auch **Grundbücher** für den Unterricht überhaupt zu schaffen, so eine **Pansophie**, d. h. einen Schatz aller Weisheit, eine **Panhistorie**, d. h. eine Geschichte der Natur, der Erfindungen, Religions- u. bibl. Geschichte 2c. Er kam aber auch auf den Gedanken, seine didaktischen Ideen in der Schola ludus dramatisch darzustellen und durch seine Schüler ausführen zu lassen, wie er es in Ungarn versuchte. So entstanden 8 in Akte gegliederte Schuldramen, deren Inhalt der Janua entnommen waren.

Es folgt hier im Auszug „Der Sprachenpforte dramatische Darstellung 2. Auftritt“.[1]) (Buchstabierlehrer im Amtsrock, einen Stock in der Hand, mit 3 Schülern, von denen jeder eine hölzerne Tafel mit dem neuerdachten Abc (pag. 62 und 63) und Kreide mitbringt.)

Nachdem der Lehrer vor dem König durch Eratosthenes über das Verhalten der Schüler, über sittliche und religiöse Erziehung der Schüler befragt worden, fordert E. den Lehrkünstler auf, ihm zu zeigen, wie die Kinder im Lesen unterrichtet werden.

„**Buchstabierlehrer**: „Mein einziges Werkzeug ist diese Tafel. Es ist ein lebendiges ABC darauf gemalt (pag. 62), welches ich den Schülern zeige. Lebende Wesen nämlich, welche die Laute der einzelnen Buchstaben hören lassen. Der Anfänger betrachtet also irgend ein Tier und indem er seine Stimme nachahmt, spricht er von selbst den Buchstaben aus. Und wie derselbe Laut gemalt wird, lernt er aus der beigefügten Figur, und er gewöhnt sich, selbst die Figur nachzuzeichnen.

Erat.: Wie, das zeige durch die Ausführung!

Buchstabierlehrer: Gerne. Da sind die kleinen Anfänger, mir gestern übergeben, mit den Buchstaben noch unbekannt. Diesen werde ich vor Euern Augen die Buchstaben lehren. Kinderchen kommt, wir wollen mit dem Bilde spielen!

Schüler: Schön, Herr Lehrer.

Lehrer, das erste Bild zeigend: Was ist das!

Schüler: Ein Vogel.

Lehrer: Recht, aber was für ein Vogel?

Schüler: Weiß nicht!

Lehrer: Du folgender!

Schüler: Weiß nicht!

---

[1]) Böttchers Übersetzung im Auszug nach Vrbkas Leben u. Schicksale 2c. pag. 65 u. ff.

Lehrer: Ich werds Euch sagen: Es ist eine Krähe; weißt Du aber, Du, wie die Krähe schreit?

Schüler: Nein.

Lehrer: So sagt sie: A, A, A. Machs nach!

Schüler: A, A, A.

Lehrer: Du folgender!

Der folgende: A, A, A.

Lehrer: Recht; weißt Du aber, wie dieser Laut gemalt werden kann?

Schüler: Nein.

Lehrer: Keiner von Euch?

Alle: Nein.

Lehrer: Ich werde Euch es lehren. Seht, hier ist er schon gemalt (a), jedesmal, wenn einer von Euch eine solche Figur in einem Buch sieht, wird er immer sagen (wie die Krähe sagt) a, a, a.

(Merke wohl: Er zeigt diesen Buchstaben, wo er in den Worten zuselben Tafel vorkommt oder er läßt sie suchen, bis sie von selbst ihn der finden, d. h. heraus zu erkennen verstehen.)

Lehrer: Wollt Ihr auch malen können?

Schüler: Ja.

Lehrer: Das werdet Ihr sehr leicht lernen. Du N, zuerst, aber Ihr andern seht zu! Da sieh diesen hölzernen Griffel! Nimm ihn in drei Finger der rechten Hand (so!) und ziehe diesen Buchstaben nach! (so!)

Er machts also nach einigemal; endlich der

Lehrer: Da ist Kreide, schreibe diesen Buchstaben in diesen schwarzen Raum der Tafel neben jenen ersten!

Er versuchts, wobei er ihn wieder betrachtet und immer wiederholt A; so wird a geschrieben, bis er es kann, wenn nicht genau, doch einigermaßen. So auch der andere und dritte, darauf der

Lehrer: Wie sprichst Du aus, was Du geschrieben hast?

Schüler: A.

Lehrer: Recht, ich lobe Dich.

Erat.: Also nun hast Du einen Buchstaben gelernt?

Lehrer: Ja.

Erat.: Wie machst Dus nun weiter mit den übrigen?

Lehrer: Auf dieselbe Weise. Ich habe nur eine sich gleich bleibende Weise.

Erat.: Aber bevor sie alle gelernt haben, werden sie die ersten vergessen.

Lehrer: Das können sie nicht; denn wir nehmen den folgenden Buchstaben nicht allein, sondern zusammen mit dem vorigen, so: a—b, b—a, a—c, c—a, a—d, d—a u. s. w. Und wenn sie das ganze ABC wissen, so verbinden wir alle miteinander beliebig und lassen immer zugleich aussprechen und schreiben und den Gebrauch der Buchstaben einzusehen anfangen, i—ch, d—u, e—r, p—a—u—l—u—s, p—e—t—r—u—s u. s. w.

Crat.: Welche Wettübungen haben nun Deine Schüler?

Lehrer: Sie fragen einander abwechselnd über die Figuren. Was ist dies? Der andere antwortet: ein Schaf, eine Gans, ein Wiedehopf, ein Bär u. s. w. Wie schreit das Schaf. Bee. Und wie schreibst Du das? So, B. Ein solcher Wettstreit geschieht auf der Tafel sprungweise, dann auch auswendig.

Crat.: Und wenns einer nicht weiß, was verliert der im Spiel?

Lehrer: Er wird ausgelacht und erhält von dem, der die Frage beantworten kann, ein leichtes Schnippchen. Oder ich gebe jedem einige Nüsse. Indem der Nachlässige sie verliert, ärgert ihn der Verlust und hütet sich daher.

Crat.: Wenn sie aber das ganze ABC gelernt haben, was machst Du dann mit ihnen?

Lehrer: Ich schicke sie in die Leseklasse.

König zu den Seinigen: Wie gefällt Euch diese Leseweise?

Plato: Sie ist gut, weil einfach und anziehend in der Form des Spiels. Sie schreckt nicht die Geister ab, sondern lockt sie an.

Apoll.: Ach, nun bestätigt sich die Wahrheit jenes Ausspruches des Seneka: „Lang und schwer ist der Weg durch Regeln, kurz und wirksam durch Beispiele.“

Plin.: Wenn man auf höheren Stufen so wird verfahren können, so wird man dem Lehrmeister Dank sagen müssen, wegen dieser Zeitverkürzungen. Denn dann werden die Ludi Literarum in Wahrheit Spiele sein können.

Lehrmeister: Man wird eine Probe machen dürfen. Es mögen die folgenden Klassen hereingerufen werden.

Crat.: Habt Ihr gehört, Kinderchen, daß Euere Spiele gefallen haben? Geht! So spielet! Gedeihen Eurem Geiste! . . .“

„Hier finden wir im Prinzip unsere vielgepriesene nagelneue (!) Elementarmethode“ sagt Vrbka. „Der ganze Vorgang ist streng psychologisch und zeigt, daß wir es mit einem klar schaffenden Geiste zu thun haben.“

c. Zur Kritik. Die große Idee, welche sich durch des Comenius vielbewegtes Leben zog, war Beglückung des Menschengeschlechts durch Erziehung und in der Erziehung durch methodischen Unterricht. Die auf dieser Idee beruhenden, eben so ernst als aufrichtig gemeinten Humanitätsbestrebungen des edlen Mannes erwerben ihm daher die Sympathie aller, welche ihn näher kennen lernen.

Oft hat ihn ein herbes Geschick Schiffbruch leiden lassen, aber so oft ihn eine rettende Planke ans Ufer geführt, hat er an jedem neuen Orte mit erneuter glaubensstarker Treue an der Verbesserung der menschlichen Zustände durch die Erziehung gearbeitet. In vielfacher Beziehung der Pestalozzi seiner Zeit, jammerte ihn

sein unglückliches Heimatland Böhmen und das zerrissene Deutschland; und wie jener (und mancher Gelehrte des Altertums), so wußte auch er dem Staate keine größeren Dienste zu leisten, als durch Erziehung der Jugend der hereingebrochenen Verwilderung einen schützenden Damm entgegenzusetzen. Diese helfende und rettende Thätigkeit wollte er als wahrer Christ in wahrhaft christlichem Sinne üben, weshalb der etwas zum Mysticismus hinneigende Mann verlangte, daß alle heidnischen Bücher aus den Schulen verbannt oder doch vorsichtiger als bisher behandelt werden sollten. „Viele Schüler", sagt er, „sind bloß dem Namen nach Christen; sie haben meist die Terenze, Plautus, Cicero, Ovide, Catulle, Tibulle, die Musen und die Liebesgötter auserkoren: daher kommt es, daß man mitten in der Christenheit nach Christen suchen muß."

Dessenungeachtet erweiterte er das Bildungsziel, da er, wenn auch seines Glaubens wegen aus Heimat und Vaterland vertrieben, doch nicht eine bloß einseitig kirchliche oder konfessionelle, sondern eine allgemeine Menschenbildung fordert, durch welche der universelldenkende Mann einen glücklichen Zustand nicht nur über Deutschland, sondern über die ganze Menschheit heraufführen wollte.

Er vermehrte den Bildungsstoff, indem er wie Ratke die Erlernung der Muttersprache vor jeder fremden verlangte und die Realien zur Erlangung richtiger Sachkenntnisse für notwendig erklärte.

Er verbesserte die Methode, indem er die sinnliche Anschauung zum absoluten Fundament aller Erkenntnis und aller Fertigkeit setzte, was später erst durch Pestalozzi dauernd Geltung erlangte. Das Hauptverdienst des Comenius für das Volksschulwesen liegt aber darin, daß er mit richtigem und zugleich prophetischem Blick die allgemeine Volksschule als die Grundlage des gesamten Unterrichtswesens betrachtete und ein vollständiges Programm einer Schulgesetzgebung aufrollte. Mit der Durchführung dieses richtigen Planes ist die Gegenwart noch vollauf beschäftigt.

Darf nun nicht verschwiegen werden, daß der verdienstreiche und hellsehende Mann seine großen Gedanken nicht immer konsequent durchführte, daß er z. B. die direkte Anschauung der Dinge fordert und doch in seinem Orbis pictus hiezu nur Abbildungen

der Dinge bietet; daß er den Bildungswert des klassischen Altertums zu gering, die lateinische Sprache aber trotz der Forderung der Pflege der Muttersprache zu hoch schätzte: so ist doch unbestreitbar, daß Comenius als ein begeisterter Prophet der Schule seiner Zeit mit Riesenschritten voranseilte, und obwohl er für die eigenste Natur des Menschen vielfach die objektive Natur substituierte, dennoch von einer gesunden Gesamtanschauung der menschlichen Natur und Verhältnisse ausging und die Aufgaben der Pädagogik richtig erkannte.

Wenn er trotz des Aufsehens, das er zu seiner Zeit erregte, während seines langen Lebens nur sehr dürftige Früchte seiner Aussaat sehen durfte, insbesondere seine pansophischen Ziele nicht erreichen konnte, so lag dies an der Ungunst der Zeitverhältnisse. Erheblicher als auf die Volksschulen Deutschlands war übrigens sein Einfluß auf die Lateinschulen und Gymnasien Böhmens. Die Greuel des 30jährigen Krieges verhinderten die Verwirklichung idealer Bestrebungen auf diesem Gebiete. Doch waren seine Ideen von größtem Einfluß auf die späteren Entwicklungsformen. Und noch immer wirken sie gestaltend ein, da erst das 19. Jahrhundert es sich zur Aufgabe macht, die lang vergrabenen Schätze dieses großen pädagogischen Genies zu heben. Die zur Feier seines 200-jährigen Todestages gegründete Comeniusbibliothek in Leipzig hat das Gedächtnis dieses edlen Mannes wachgerufen, und die aus Anlaß seines 300jährigen Geburtstages 1892 ins Leben getretene Comeniusgesellschaft in Berlin, die bereits 845 Mitglieder aus allen Ländern umfaßt, ist bemüht, dem Geiste des Comenius lebendige Verbreitung unter uns zu verschaffen. —

Vrbka. Leben und Schicksale des Comenius. Znaim, Fournier und Harberler 1892. Beeger und Zoubek. Des Comenius große Unterrichtslehre Lindner. J. A. Comenius Leben und Wirken. Wien, Pichlers Witwe und Sohn. Kayser, W., Johann Amos, Comenius. Sein Leben und seine Werke. 3. Aufl. Hannover-Linden, Manz u. Lange 1892. Nebe, J. A. Comenius ein christlicher Dulder und pädadogischer Denker in Böhms Blätter für die Schulpraxis, Heft II. 1892. Korn Nürnberg.

Gegen die damals in den höheren Ständen herrschende verweichlichende Erziehung und lächerliche Verbildung opponierte der englische Arzt

8. John Locke.
(1632—1704).

a. Aus Lockes Leben.

Locke wurde am 29. August 1632 zu Wrington unweit Bristol (16 Jahre nach Shakespeares und 6 Jahre nach Bacons Tod) geboren. Von seinem Vater, der Rechtsgelehrter war, erhielt er anfänglich eine strenge, mit seiner Weiterentwicklung aber eine freiere Erziehung, was er später selbst als eine sehr richtige Behandlungsweise empfahl.



Nach dem Besuche der Westminsterschule widmete er sich an der Universität Oxford dem Studium der Medizin. Obwohl er mit der Methode des dortigen Unterrichts nicht zufrieden war, so gewährten ihm seine freigewählten Studien und der Umgang mit strebsamen Geistern doch großen Nutzen und brachten ihm Geschmack am philosophischen Denken bei. Wenn gleich nicht zu bestimmen ist, welchen Beruf Locke ernstlich ins Auge gefaßt, so weiß man doch, daß er das Studium der Medizin hauptsächlich wegen seiner schwachen Körperkonstitution eifrig pflegte. Doch ging er im Jahre 1664 als englischer Gesandtschaftssekretär an den kurfürstlich brandenburgischen Hof, kehrte aber noch im gleichen Jahre nach Oxford zurück, um meteorologische Beobachtungen mit dem damals noch nicht lange erfundenen Barometer (auch Thermometer und Hygrometer) anzustellen.

Im Jahre 1666 wurde Locke mit Lord Ashley, dem späteren Shaftesbury, bekannt, was auf seine ferneren Lebensschicksale dauernden Einfluß übte.

Er lebte auf Einladung Ashleys in dessen Hause, war ärztlicher Ratgeber und Helfer der Hausgenossen und Freunde und richtete im übrigen seine Gedanken auf religiöse und politische Gegenstände. Da Locke im Hause des Lords Gelegenheit hatte, viel mit hochgestellten und geistreichen Männern zu verkehren, so wurde er da-

durch veranlaßt, den Grafen und die Gräfin von Northumberland 1668 nach Frankreich zu begleiten. Als aber der Graf nach Rom verreiste und dort starb, kehrte Locke mit der Gräfin bald nach England zurück. Er wohnte wieder im Hause Ashleys und leitete die Erziehung des 16 jährigen schwächlichen und kränklichen Sohnes desselben mit so großer Sorgfalt und mit so gutem Erfolg, daß er demselben später eine Braut auswählen konnte, mit der dieser im Ehestande Kinder zeugte, von denen das älteste, ein Sohn, gleichfalls von Locke erzogen wurde.

Im Jahre 1672 ward Shaftesbury Großkanzler, Locke sein Sekretär; doch traten beide schon im folgenden Jahre zurück. Wegen geschwächter Gesundheit ging Locke 1672 wieder nach Frankreich und weilte längere Zeit in Montpellier, mit bedeutenden Gelehrten verkehrend. Auf Wunsch des Grafen kam Locke wieder nach London. Von der katholischen Partei gedrängt, verließ aber der Graf 1682 England und ging nach Holland, wohin ihm Locke 1683 folgte. Hier wurde er mit le Clerc und Limborch bekannt und schrieb an letzteren eine *Epistel über Toleranz*; denn auch Locke wurde verfolgt und seine Auslieferung verlangt, weil er gegen die Regierung geschrieben haben sollte.

Im Kreise seiner Freunde fühlte sich Locke hier so sicher, daß er mit Ruhe seinen Studien oblag und 1687 sein großes Werk:

„Versuch über den menschlichen Verstand.“

vollendete, das *le Clerc* ins Französische übersetzte und das, nachdem Locke 1689 in sein Vaterland zurückgekehrt war, 1690 auch in England erschien. In diesem berühmten Werke, welches die Summe seiner Erziehungsgedanken enthält, sagte er:

„*Alle Vorstellungen und Erkenntnisse entspringen aus der Erfahrung*, entweder *unmittelbar*, indem wir gewisse *Gegenstände wahrnehmen*, oder *mittelbar*, indem wir diese *Vorstellungen weiter verarbeiten, zergliedern, verknüpfen* und so mittelst der *Abstraktion* und *Reflexion* eine Menge *anderweitiger Vorstellungen bilden*, die zum Teil so einfach und fein sein können, daß es scheint, als wären sie gar nicht empirischen Ursprungs, ungeachtet sie es wirklich sind, wenn man nur darauf achtet, wie die menschliche Seele darauf gekommen ist. Auch *keine angebornen praktischen Ideen gibt es*, auch

sie werden durch Erfahrung gegeben. Sensation und Reflexion sind die alleinigen und ausschließlichen Erkenntnisquellen des Menschen, die einzigen Fenster, durch welche in den an sich dunklen Raum des Verstandes das Licht der Ideen hinein fällt."

Alle Seelenthätigkeit leitete Locke von den Vorstellungen ab; alle Vorstellungen und Begriffe führte er auf sinnliche Affektionen zurück und betrachtete so die Beschaffenheit der Nerven, des Gehirns, überhaupt des Körpers, als die Bedingung für die Beschaffenheit des Geistes.

Von dieser physiologisch-psychologischen Anschauung aus schrieb er zu Oates, 20 Meilen von London, wo er sich im Hause des Ritters von Maasham aufhielt, 1693 sein hochbedeutsames Werk:

„Einige Gedanken über Erziehung",

das bald ins Französische, Holländische und Deutsche übersetzt wurde. Obgleich dasselbe keine wissenschaftliche Erziehungslehre enthält und zunächst nur für aristokratische Kreise berechnet war, so hat es doch wegen der sich darin offenbarenden tiefen Einsicht in die Kindesnatur und deren Entwickelung großes Aufsehen erregt und in der Folge wirksamen Einfluß auf das Erziehungswesen geübt.

Die letzte Zeit seines Lebens brachte Locke mehr und mehr mit dem Studium der Bibel zu. Unter dem Vorlesen eines Psalms verschied er im 73. Lebensjahre am 28. Oktober 1704. An der Kirchenmauer zu High Lever in Essex sagt die von ihm selbstverfaßte Grabschrift:

„Halt an, Wanderer! Hier liegt John Locke. Fragst du, wer er war, so antwortet er: einer, der mit seiner Mittelmäßigkeit zufrieden lebte. Von den Wissenschaften genährt, schritt er bis zu dem Grade vor, daß er einzig nach Wahrheit strebte. Erkenne dies aus seinen Schriften. Diese werden, was sonst an ihm ist, dir wahrheitsgetreuer sagen, als die verdächtigen Lobsprüche einer Grabschrift. Hat er Tugenden besessen, so könnte er dir sicher doch nicht so große, wie zu seinem Lobe nötig wären, als Muster vor Augen stellen. Seine Fehler mögen hier mitbegraben sein. Suchst du der Tugenden Vorbild, so hast du es im Evangelium. Möchtest du von den Lastern nirgend eines finden. Von der Sterblichkeit, wahrlich, und das möge dir zu deinem Besten dienen, findest du es hier und überall."

Aus Locke's „Gedanken über Erziehung," 1693.

Vorwort. „Die gute Erziehung der Kinder ist so sehr die Pflicht und das Interesse der Eltern, und die Wohlfahrt und das Glück der Nation hängt so sehr von ihr ab, daß ich wünschte, es ließe jedermann sich dieselbe angelegen sein und legte, nachdem er wohl geprüft und unterschieden, was Willkür, Herkommen oder Vernunft in dieser Sache vorschreibt, selbst hilfreiche Hand ans Werk, um überall diejenige Methode der Jugenderziehung zu befördern, welche in Rücksicht auf die verschiedenen Verhältnisse der Zöglinge die leichteste, kürzeste und geeignetste ist, aus ihnen tugendhafte, nützliche und in ihrem Berufe fähige Männer zu erziehen, wobei freilich der Beruf eines Mannes höheren Standes mit besonderer Sorgfalt ins Auge zu fassen ist. (Siehe Basedow.) Ich weiß nicht, ob ich mit Gegenwärtigem mehr gethan habe, als meine guten Wünsche zu zeigen; aber so, wie es einmal ist, liegt es der Welt nun vor."

Einleitung: „Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper*), das ist eine kurze aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt; wer diese zwei Güter besitzt, dem bleibt nur wenig zu wünschen übrig; und wer eins derselben entbehrt, dem wird durch irgend ein anderes nur wenig geholfen sein. Der Menschen Glück oder Unglück ist zum größten Teil ihr eigenes Werk. Wen der eigene Geist nicht weise leitet, der wird nimmer den rechten Weg einschlagen; und darauf vorwärts zu kommen wird nimmer der imstande sein, dessen Körper schwach und kränklich ist. Neun Zehntel von allen Menschen, die uns im Leben begegnen, sind das, was sie sind, durch ihre Erziehung geworden. Sie ist es, die die große Verschiedenheit unter den Menschen hervorbringt. Die kleinen, unmerklichen Eindrücke, welche wir in unserer Kindheit annehmen, haben oft die wichtigsten und bleibendsten Folgen. Das Kind, im zartesten Alter gedacht, ist wie weißes Papier oder wie Wachs, das man nach Gefallen formen oder bilden kann."

I. Abschnitt. „Von der Gesundheit. Wie notwendig die Gesundheit zu unserer Arbeit und zu unserem Glücke ist, springt zu sehr in die Augen, um eines Beweises zu bedürfen. Den Frauen gebe ich zur Überlegung anheim, daß die Konstitution der meisten Kinder entweder verderbt oder wenigstens geschädigt wird durch Verweichlichung und Verzärtelung.

Vor allen Dingen muß man sorgen, daß die Kinder Sommer und Winter nicht zu warm gekleidet sind. Ich werde auch nicht nötig haben, das Schwimmen zu empfehlen, das die Römer für

---

*) Dieser Gedanke: mens sana in corpore sano — stammt von dem Römer Juvenal. (S. I. Hälfte d. B. pag. 131.)

so nötig hielten, daß sie es dem Lesen und Schreiben gleichstellten. Ferner ist von größtem Nutzen für die Gesundheit jedes Menschen, besonders für die Kinder, möglichst oft und lange in freier Luft zu verweilen, wobei man sie aber vor Verkältung in erhitztem Zustande zu warnen hat. Tausendmal wiederholte Warnungen und Regeln helfen aber nichts, so lange sie nicht durch Übung zur andern Natur geworden sind. (Gewöhnung ist das Prinzip Lockes.) Die engen Kleider und Schnürbrüste sind schädlich. Die Kinder sollen wenig Fleisch und gewürzte Speisen essen, dagegen Milch und Wasser und Halbbier, aber keine geistigen Getränke genießen. Sie sollen früh aufstehen und früh zu Bett gehen, aber nicht geräuschvoll geweckt und erschreckt werden. Das Lager soll nicht weich sein, sondern aus Matratzen bestehen. Man gebe ihnen wenig Arznei und schicke nicht wegen jeder Kleinigkeit zum Arzte.

II. Der Zweck der geistigen Bildung ist: die Seele geschickt zu machen, daß sie bei allen Vorfällen und unter allen Umständen fähig sei, in nichts zu willigen, was der Würde eines vernünftigen Wesens zuwider ist. Das Hauptprinzip und die Grundlage jeder Tugend und jedes Verdienstes ist, daß man Stärke genug besitze, seinen eigenen Begierden zu entsagen, seine Leidenschaften zu unterdrücken und einzig und allein das zu thun, was die Vernunft als das beste gebietet, wenn die Sinnlichkeit gleich das Gegenteil verlangt. Gewöhnt darum eure Kinder schon von der Wiege an, ihre Begierden zu unterdrücken und nicht alles haben zu wollen. Das erste, was sie lernen müssen, sei, daß sie nichts, es sei auch, was es wolle, darum erlangen, weil sie es begehren, sondern weil man glaubt, daß es ihnen nützlich ist. Wenn man dafür sorgt, daß sie jederzeit das haben, was sie wirklich bedürfen, dagegen aber ihnen niemals gewährt, was sie durch Weinen erzwingen wollen, so werden sie dergleichen Dinge entbehren lernen; sie werden nie durch Toben und Eigensinn gebieten wollen und weder sich selbst, noch denen, die um sie sind, halb so viel Last verursachen, als geschieht, wenn mans im Anfang in diesem Stücke versieht; denn ich finde, daß man den Keim von unsern größten Lastern in unserer Kindheit suchen muß.

III. Von der Züchtigung. Obgleich ich so viel davon gesprochen, daß Kinder strenge zu halten und zur Ehrerbietung und zum Gehorsam zu führen seien, bin ich dennoch geneigt, anzunehmen, daß strenge Züchtigung nur sehr wenig Gutes, ja sogar großes Unglück in der Erziehung stiftet. Der gewöhnliche träge und kurze Weg der Züchtigung durch den Stock ist das unpassendste von allem, was in der Züchtigung vorkommt. Solche Züchtigung trägt nicht bei, unsere Neigungen beherrschen zu lernen, erzeugt Abneigung gegen das, wozu der Erzieher Liebe erwecken will, erzeugt einen sklavischen Cha-

rakter, indem sie an die Stelle der wilden Gemütsart ein kleinmütiges, mutloses, schlechtes Wesen setzt.

IV. Von der Belehrung. Auf der andern Seite muß man es eben so sorgfältig vermeiden, Kinder durch sinnlich angenehme Dinge zu belohnen. Niemals sollten ihnen dergleichen versprochen oder gewährt werden als Belohnung dieser oder jener Pflichterfüllung. — Kinder sind für Lob und Beifall sehr empfindlich und vielleicht weit früher als wir denken. Sie finden Vergnügen darin, geschätzt und geachtet zu werden. Wenn nun der Vater sie lobt und freundlich gegen sie ist, sobald sie sich gut aufführen, hingegen Kälte und Gleichgültigkeit zeigt, sobald sie sich übel verhalten, so fühlen sie bald den Unterschied und ich bin versichert, daß solche Begegnung mehr wirkt, als Drohung und Schläge, welche nur in den dringendsten Fällen zu gebrauchen sind. Hat man den Kindern ein solches Prinzip von Ehre und Schande eingepflanzt, daß es sie unaufhörlich zum Guten führen wird, so ist das große Geheimnis der Erziehung gefunden.

V. Man soll Kindern wenig Regeln geben. Was bei ihnen zur Fertigkeit werden soll, ist durch wiederholtes Erinnern einzuüben, wobei man sich hüten muß, zu viel auf einmal zu verlangen.

VI. Von dem äußern Benehmen der Kinder. Man quäle die Kinder nicht mit Komplimentenschneiden, sondern bilde hauptsächlich ihr Herz. Gute Gesellschaft bildet am besten.

VII. Von den Vorzügen der häuslichen Erziehung. In den Schulen werden den Kenntnissen die guten Sitten zu sehr geopfert, auch wirkt die große Anzahl der Zöglinge nachteilig. Zur Tugend führt die häusliche Erziehung unter einem Hofmeister am besten, und dies ist doch die Hauptsache.

VIII. Von verzeihlichen und strafbaren Fehlern der Jugend. Alles, was ihr eurem Sohne zu thun oder zu lassen befehlet, das muß er genau befolgen; hierin müßt ihr keine Nachsicht, keinen Widerstand stattfinden lassen. Ist ein Vater so unglücklich, einen so verdorbenen Sohn zu haben, bei dem wiederholte Züchtigung nicht die gewünschte Wirkung hervorbringt, so weiß ich in der That nicht, was er anders für ihn thun kann, als für ihn beten. Man suche daher die Kinder mehr durch vernünftige, ihrem Alter angemessene Vorstellungen zu leiten. Man mache ihnen begreiflich, daß alles, was man mit ihnen vornimmt, nützlich und notwendig sei. Die Gründe dafür müssen ihrem Alter angepaßt, und in wenigen, aber klaren und deutlichen Ausdrücken ihnen mitgeteilt werden.

IX. Die Eigenschaften eines Erziehers müssen sein: Feine Lebensart, Weltklugheit und Menschenkenntnis. Ausgebreitete Gelehrsamkeit ist nicht nötig, da er dem Zögling nur die Vorkenntnisse der Wissenschaften beizubringen hat.

X. Die Vertraulichkeit der Eltern gegen die Kinder soll mit dem Alter und der Würdigkeit der Kinder zunehmen. Das den Kindern geschenkte Vertrauen fördert neben der Selbstachtung die Liebe zu den Eltern.

XI. Die individuellen Neigungen der Kinder muß der Erzieher zu erforschen suchen, um die Behandlung darnach einzurichten. Hiezu hat er besonders bei den Spielen der Kinder die beste Gelegenheit, weil sie da nicht bemerkt zu werden glauben und sich daher am unbefangensten zeigen.

XII. Man darf den Kindern nicht zu viel Willen lassen. Die Kinder sind gewissermaßen herrschsüchtig, andere sollen sich nach ihnen richten. Sie streben nach dem Eigentum aller Dinge, die ihnen gefallen. Man muß daher ihnen nicht geben, was sie ausdrücklich verlangen, dabei aber die natürlichen Bedürfnisse, Schmerzen &c. bereitwillig stillen, nie aber eingebildete.

XIII. Vom Weinen und Schreien der Kinder. Kinder weinen oft bloß, weil sie ihren Willen haben wollen. Diese Gattung des Weinens darf nicht geduldet werden. Das Weinen über körperlichen Schmerz ist durch Abhilfe zu stillen.

XIV. Die Furchtsamkeit der Kinder ist allmählich zu beseitigen, wozu die Abhärtung Dienste leistet. Die Herzhaftigkeit, der Mut sind zu fördern durch Fernhalten der Feigheit und alles Erschreckens.

XV. Von der Neigung der Kinder zur Grausamkeit. Man gestatte nicht, daß Kinder Tiere martern und erzähle nicht mit Vorliebe von den Schlächtern des Menschengeschlechts; man soll ihnen vielmehr Empfindsamkeit gegen die Leiden aller Geschöpfe, Wohlwollen und Mitleid einflößen.

XVI. Die Wißbegierde der Kinder ist durchaus zu ermuntern durch befriedigende Beantwortung aller Fragen, durch lobende Anerkennung, durch ernste Behandlung auch geringfügiger Sachen, durch Vorführen neuer Gegenstände. Zu frühe Geschwätzigkeit und voreiliges Urteilen suche man zu verhüten.

XVII. Von der Gleichgültigkeit mancher Kinder gegen den Unterricht. Zeigt das Kind Verdrossenheit im Lernen, so hat man sich vor allem zu überzeugen, ob der Grund seiner Trägheit überhaupt im Charakter liegt oder derselbe bloß Mangel des Geschmacks am Studieren sei. Im letzteren Fall sucht man zuerst durch Vorstellungen zu wirken, und wenn es nicht hilft, durch kalte Mienen und Beschämung. Sieht man, daß der Zögling andere Beschäftigung dem Lernen vorzieht, so halte man ihn ernstlich zu jenen an.

XVIII. Man soll Kinder nicht zum Lernen zwingen. Wir bemerkten früher, daß Abwechslung und Freiheit das sei, was

die Kinder erfreue und ihnen ihre Spiele lieb mache. Sind dem Kinde durch Zwang zum Lernen die Bücher verleidet worden, so verleide man ihm durch Zwang zum Spielen das Spiel, damit wieder freie Lust zu den Büchern erwache; der Zwang erzeugt Ekel.

XIX. Das Spielzeug der Kinder ist nicht im Überfluß anzuschaffen, auch muß nicht viel zugleich in die Hände gegeben werden. Wo möglich sollen die Kinder ihre Spielsachen selbst machen, wobei man helfen kann.

XX. Das Lügen der Kinder muß ihnen als etwas Abscheuliches dargestellt werden, als etwas, das dem Namen und Charakter eines Mannes von Ehre so sehr widerspricht, daß niemand, der einen Anspruch darauf macht, die Beschuldigung einer Lüge vertragen kann. Das erste Mal drücke man gegen das Kind, das gelogen hat, seine Verwunderung aus, das nächste Mal erteile man einen scharfen Verweis, im wiederholten Falle Schläge. Freies Geständnis muß Lob und Straflosigkeit zur Folge haben.

XXI. Von der Verehrung Gottes als Grundlage der Tugend. Die Tugend ist die erste und unentbehrlichste unter den Eigenschaften eines Menschen oder eines gebildeten Mannes, weil sie unumgänglich notwendig ist, ihm die Achtung und Liebe anderer und Zufriedenheit mit sich selbst zu erwerben. Die erste Grundlage zur Tugend besteht darin, daß man dem Gemüte früh einen richtigen Begriff von Gott, dem Urheber und Schöpfer aller Dinge, einprägt, von dem wir alles Gute empfangen, der uns liebt und dem wir alles zu verdanken haben. Mehr als dies lehre man nicht von Gott, nur lasse man morgens und abends ein kurzes, bleibendes Gebet sprechen. An die Lehre von Gott schließe man die Anweisung zur Wahrheit, Liebe und Wohlwollen an.

XXII. Von der Klugheit. Man gewöhne die Kinder an die Kunst, die Geschäfte in der Welt mit Geschicklichkeit und Vorsicht zu behandeln.

XXIII. Von der Artigkeit und feinen Lebensart. Die Artigkeit beruht auf der Regel, nicht zu schlecht von sich selbst und nicht zu schlecht von anderen zu denken. 4 Hauptfehler sind ihr entgegen: a. Ungefälliges, rohes Wesen, b. Mangel an Achtung gegen andere, c. Tadelsucht und Widersprechen; d. allzugroße Empfindlichkeit. Vor diesen Fehlern bewahre man die Kinder, plage sie aber nicht mit Manieren, flöße ihnen lieber Menschenliebe ein und gewöhne sie an ein sittsames und bescheidenes Betragen.

XXIV. **Vom Unterricht.** Von Kenntnissen rede ich zuletzt, weil ich sie für das unwichtigste Stück halte. Die Wissenschaft ist bloß insofern schätzbar, als sie der Tugend und Weisheit zur Stütze dient. Wenn ich bedenke, was für Aufhebens um ein wenig Latein

und Griechisch gemacht wird, wie viele Jahre darauf verwendet werden und welch Geräusch, welche Geschäftigkeit darüber zweckloser Weise erregt wird, so kann ich mich kaum des Gedankens erwehren, daß die Eltern der Kinder selbst noch immer in Furcht leben vor des Schulmeisters Rute, welche sie für das einzige Instrument der Erziehung halten, als ob eine oder zwei Sprachen ihre ganze Aufgabe seien. Wie wäre es anders möglich, daß Kinder 7, 8 oder 10 der besten Jahre ihres Lebens an das Ruder gekettet werden, um sich eine oder zwei Sprachen anzueignen, welche, wie ich meine, mit einem weit geringeren Aufwande von Mühe und Zeit und fast spielend erlernt werden könnten. Aber wird man entgegnen, würdest du den Knaben nicht schreiben und lesen lehren? Daß Lesen und Schreiben und Kenntnisse notwendig sind, gestehe ich zu; aber nicht, daß sie das Wichtigste sind. Ich meine, man würde den für einen sehr thörichten Menschen halten, der einen weisen Mann nicht unendlich höher schätzte, als einen großen Gelehrten. Nachdem der Knabe sprechen gelernt hat, ist es Zeit, daß er anfange, lesen zu lernen. Das muß ihm aber nicht zum Geschäft gemacht werden, sondern ein Spiel sein, sein Alter haßt jeden Zwang. Spielsachen sollten zum Lesenlernen dienen, z. B. ein Würfel von 25 Flächen, auf welchen man einen Buchstaben nach dem andern schriebe und einen Gewinn auf die Buchstaben, welche man würfe, aussetzte. Äsops Fabeln, wo möglich mit Bildern ausgestattet, eignen sich zum ersten Lesebuch. Nicht durch Worte, sondern durch Dinge oder Abbildungen der Dinge erhalten die Kinder die ersten Vorstellungen Die ganze Bibel ist kein Lesebuch für Kinder, nur Auszüge aus derselben.*) Das Schreiben beginne mit der Anweisung zum richtigen Halten der Feder; rote Buchstaben lasse man mit schwarzer Tinte nachmalen. Das Zeichnen hat sich an den Schreibunterricht anzuschließen. Der Schüler soll Gegenden, Gebäude, Maschinen ꝛc. darstellen lernen, was ihm auf Reisen sehr zu statten kommt. Auch dürfte es gut sein, den Kindern Stenographie zu lehren. Mit den Sprachkenntnissen verbinde man womöglich Sachkenntnisse. Vor allem gehe man darauf aus, daß die Kinder nicht sowohl Latein, sondern ihre Muttersprache gut sprechen und schreiben lernen, diese nicht als Sprache des ungelehrten Pöbels verachten. Die Erdbeschreibung, das Kennenlernen der Länder auf dem Globus und auf Karten kann früh anfangen. Dann mögen die Anfänge des Rechnens folgen, hierauf wieder genauere Geographie und Astronomie mit Hilfe des Himmelsklobus. Mit der Geographie lerne der Knabe zugleich Chronologie, ohne

---

*) Das hier Gesagte erinnert an Comenius und findet sich zum Teil bei Rousseau und den Philanthropen.

welche die Geschichte konfus wird. Auch die Landesgesetze muß der Jüngling kennen. ꝛc.

XXV. Von den körperlichen Geschicklichkeiten. Das Tanzen erlerne der Mensch um der Grazie willen, Musik lieber gar nicht, weil sie zu viel Zeit wegnimmt und es selten einer zu etwas bringt. Das Reiten ist gesund, das Fechten stärkt zwar, verleitet aber zum Duell, besser ist das Ringen. Auch Handarbeiten sind gut und es wäre zu wünschen, daß jeder ein oder einige Handwerke lernte; ebenso Gartenbau, Landwirtschaft, Holzarbeiten, Kupferstechen, Lakieren, ja Parfümerien bereiten ꝛc.

XXVI. Buchführung und kaufmännisches Rechnen sollen die Schüler lernen, um über ihre Ausgaben Rechnung zu legen.

XXVII. Das Reisen ist gut, um Sprachkenntnisse und Lebensklugheit zu mehren, doch muß es vor dem 16. oder nach dem 21. Jahre stattfinden. Nach dem 21. Jahre ist der junge Mann in Sicht der Ehe gelangt.

Beschluß. Ich habe keine regelrechte Abhandlung über Erziehung schreiben wollen, sie ist unvollkommen. Jedes Menschen Seele hat, wie sein Gesicht, ihre Eigentümlichkeit, die berücksichtigt werden muß. Auch in den verschiedenen Ständen muß die Erziehungsart verschieden sein."

Sittlicher Ernst, hohe Reinheit des sittlichen Wollens, große Selbstbeherrschung und ein einfach frommer, religiöser Sinn, verbunden mit ungetrübter Ruhe und durchsichtiger Geistesklarheit, treten uns in Locke entgegen.

Freilich ist derselbe kein Pädagog der Volksschule. Er ist kränklich und wird Arzt, um sein Leben zu verlängern; er erzieht einen jungen schwächlichen Gentleman und sucht Wege und Mittel, ihn am Leben zu erhalten. Diesem praktischen Ziele entspricht seine ganze Pädagogik, die stets auf das Nützliche und Brauchbare gerichtet ist. Er hält eine verständige physische Erziehung für die beste Basis einer gesunden Erziehung, welcher Gedanke bei den Pietisten viel Anklang und bei den Philanthropen eine bis ins Extrem gehende Nachahmung fand.

Wie er aber den Körper des Kindes auf natürlichere, zwanglosere Weise behandelt wissen wollte, so forderte er dies auch in Bezug auf den Geist. Man solle deshalb das Kind mehr aus sich selbst heraus entwickeln lassen, als es

in Formen zwängen, die seiner Natur zuwider sind (Rousseau) und nur Scheinfrüchte erzeugen. Auf Grund derselben Erwägung sei es so viel als möglich durch Gründe und Vorstellungen zu leiten, überhaupt nach und nach mehr von innen heraus zu bestimmen.

Lockes Grundsätze reden auch einer freundlichen, liberalen Behandlung der Kinder das Wort. Obgleich nämlich das Kind anfangs mehr durch sinnlichen Schmerz und sinnliches Wohlbehagen bestimmt wird, soll man doch sobald als möglich auf dessen geistiges Gefühl einwirken, namentlich sein Scham- und Ehrgefühl zu erregen suchen und die Rute nicht als Hauptmittel der Zucht betrachten.

Wie er hinsichtlich der Erziehung erkannte, daß die Entwicklung vom Sinnlichen und Anschaulichen ausgehen müsse, so forderte er auch, daß der Unterricht mit sinnlichen Dingen beginnen solle. Nur wenn Sachkenntnisse mit den Wortkenntnissen verbunden werden, könne der Unterricht für das Leben nützlich werden. Hierin, wie auch in dem Grundsatze, daß die Jugend mehr durch Liebe und sanfte Mittel zu leiten ist, als durch Schläge, stimmt Locke mit Montaigne und Comenius überein, mit welch letzterem er auch die Sittlichkeit höher achtet als die Gelehrsamkeit, und Erziehung, Zucht und Charakterbildung über den Unterricht stellt.

Welch hohe Bedeutung der häuslichen Erziehung zukommt, Lockes Geringschätzung der öffentlichen Erziehung ist doch keineswegs zu rechtfertigen, da sie für die große Menge überhaupt nicht zu entbehren ist und die Vorzüge beider durch zweckmäßige Verbindung erst recht wirksam werden.

Unstreitig tritt in Lockes Pädagogik die Idealität hinter den scharfen Verstand und praktischen Sinn etwas zurück. Dem englischen Nationalcharakter entsprechend, macht sie aber doch ebenso energisch Front gegen die damalige körperliche Verweichlichung, wie gegen die gelehrte Schulpedanterie. Wurden die englischen Schulen auch nicht nachhaltig genug von seinen Ideen ergriffen, so stützte sich doch auf den ruhigen englischen Reformator der einflußreiche französische Revolutionär — Rousseau.

Indem Locke die Gesetze zu erforschen suchte, nach welchen die Thätigkeit des Menschengeistes erfolgt, wurde er der Begründer

der für die Pädagogik so wichtigen empirischen Psychologie, welche später in Deutschland durch Herbart und Beneke Vertiefung und weitere Ausbildung gewann. Durch seine diesbezüglichen Anregungen hat Locke auf dem Gebiete der Pädagogik neben das Herkommen das Denken gesetzt und sich damit um die Erziehung ein hohes Verdienst erworben.

K. Richter, Päd. Bibliothek: Locke, einige Gedanken über die Erziehung. Übersetzt von Dr. Schuster. Leipzig, Siegismund und Volkening. — Locke, Gedanken über Erziehung von Dr. von Sallwürk. Langensalza, Beyer und Söhne.

§ 17.

Die Wiederherstellung der Volksschule und ihre dauernde Begründung durch den Pietismus.

1. Der 30jährige Krieg.

Die im vorigen Kapitel genannten Männer wirkten teils vor, teils während des 30jährigen Krieges (Locke nach demselben), der die Anfänge der eigentlichen Volksschule in Deutschland fast gänzlich vernichtete; kaum, daß noch die größeren oder kleineren lateinischen Schulen ihr Dasein in kümmerlicher Weise fristeten.

Vor dem dreißigjährigen Krieg gab es noch ganze Landschaften, welche der Lehrer und Schulen entbehrten, weshalb auch noch von keiner wesentlichen Hebung des Lehrerstandes die Rede sein konnte. Es gab eigentlich noch keinen Stand der Lehrer, sondern einzelne, unter sich in keiner Verbindung stehende Lehrerindividuen; auch konnte noch niemand anders zum Lehramt der Volksschule berufen werden als der Küster, und dieser war Diener für jedermann, in erster Reihe für den Geistlichen, dem er zugleich Bote und Helfer in allerlei Hantierung sein mußte. In verschiedenen Ländern wurden die Amtsverrichtungen der Küster genau geregelt, alle untergeordneten Dienstleistungen (Orts- und Gerichtsschreiberei, Zeigerstellen, Hochzeitladen, Aufwarten bei Tisch, Uhraufziehen, Läuten, Mehlwiegen ꝛc.) genau vorgeschrieben. Der eigentlichen Schularbeit ward dabei nur sehr wenig gedacht. Manche Verordnung suchte die Gemeinden vor schlechten Schulmeistern zu schützen, während es an anderen Orten wieder not that, die Küster und Schulmeister schlechten Gemeinden gegenüber in Schutz zu nehmen. Wegen

geringen Einkommens unterhielt mancher im Hause eine „gebrannte Weinschenken," nahm Mietsleute auf und suchte in der Not, aus der Wohnung Gewinn zu ziehen. Wenn nun das Ende des Amtsjahres des Küsters sich näherte, so verlangten die Gemeindeglieder, daß er die Wiederwahl durch eine ziemlich hohe Abgabe (Leihkauf) belohne. Gegen diesen Unfug richtete sich eine gothaische Verordnung von 1626, welche dem Küster nur bei der ersten Wahl einen Leihkauf „zum vertrinken" gestattete, „jedoch nicht über 6 Groschen." Latein verstanden gar manche Lehrer, denn wenn auch der größte Teil dem Handwerk entstammte und dasselbe nebenher trieb, es fehlte inzwischen doch nicht an solchen, die studiert hatten, aber widriger Verhältnisse wegen in der Dorfschule ein Unterkommen suchten, um wenigstens notdürftig leben zu können. Als allmählich ein geringer Fortschritt sich merkbar machte, erfolgte die härteste Probe für Deutschlands Lebenskraft, der 30jährige Krieg.

Während seiner Dauer wurden die Heere der verschiedenen Parteien im wilden Kriegsleben zu großen Räuber- und Mörderbanden. Der Druck, den sie auf die elenden Bewohner ausübten, war so furchtbar, daß der Verzweiflungsschrei der Völker den Hader der Parteien übertönte. Dazu kamen, schreibt Freytag, Plagen anderer Art; alle Länder wimmelten von herrenlosem Gesindel. Banden entlassener Kriegsknechte mit Dirnen und Troßbuben, Scharen von Bettlern und Räuberhaufen streiften aus einem Gebiet in das andere. Auch die Dorfbewohner, der Arbeit entwöhnt, fanden es zuweilen bequemer, zu rauben, als das Feld zu bestellen. Die Dörfer sanken in Verwüstung und wurden menschenleer. Es gab Landschaften, wo ein Reiter viele Stunden umhertraben konnte, ohne an eine bewohnte Feuerstätte zu kommen. Nicht viel anders war es in den Städten. Innerhalb der halbzerstörten Ringmauern gab es wüste Plätze, welche vor dem Kriege mit Häusern besetzt waren, in den schadhaften Häusern aber hatte vor dem Kriege die doppelte Zahl arbeitsamer Menschen gewohnt. Alle Bande der Ordnung lösten sich, alles Schreckliche: Mordlust, Unzucht, Ehebruch und Raub, wurde zur Gewohnheit. „Ein Kriegsmann muß Essen und Trinken haben, bezahls der Küster oder Pfaff!" schrieb ein ehrlicher Söldnerführer. Die gottlosen Landsknechte plünderten auch die Vorratskammer des Küsters, das Schulhaus wurde oft zum Wachthause oder zum Lazarett.

Wo religiöse Streitigkeiten herrschten, wurden die andersgläubigen Prädikanten und Schulmeister abgeschafft und ins Elend gestoßen; in manchen Dörfern mußte der sommerliche Viehhirt den Winterschulhalter machen. Viele Schulen gingen ganz ein; doch versahen manche Lehrer trotz der Kriegs- und Pestzeit in rührender Treue ihre Pflicht.

Der große Zerstörungsprozeß, der wenigstens $^2/_3$, wahrscheinlich aber $^3/_4$ seiner Einwohner tötete, warf Deutschland in Wohlstand, Menschenzahl und Gesittung gegen das „stammverwandte" England um 2 Jahrhunderte zurück. Zu dem Unglück, das der Krieg über das Land gebracht, trat die Nachäffung des Franzosentums und die völlige Verknöcherung der Orthodoxie, und so konnte denn von einer Sorge für gute Schulen nicht viel die Rede sein.

Mitten in diesem Elend aber blieben als Säulen des Patriotismus und der Gesittung Männer stehen, deren Namen mit Ehren genannt werden müssen; so als Pfleger deutscher Sprache und deutschen Sinnes Martin Opitz († 1639), Fürst Ludwig von Anhalt, der Gründer der „fruchtbringenden Gesellschaft", Joh. Balth. Schupp (1610—1691), der in seinem „Teutschen Lehrmeister"*) und im „Ambassadeur Zipphusius" ganz besonders zweckmäßigere Einrichtungen des deutschen Schulwesens und erweiterte Pflege der Muttersprache fordert, sodann J. Mich. Moscherosch (gen. Philander von Sittewald) 2c. Es verlohnt sich der Mühe, dem letzteren einige Aufmerksamkeit zu schenken.

2. Johannes Michael Moscherosch. (1601—1669)

Moscherosch wurde am 5. März 1601 zu Wilstädt in der Grafschaft Hanau-Lichtenberg in Baden als der Sohn des Amtmanns M. Moscherosch geboren, der einer adeligen Familie aus Aragonien entstammte. Im achten Jahre kam der Sohn auf die lateinische Schule, 1620 auf die Universität zu Straßburg, woselbst er sich den Rechtsstudien widmete. Nachdem er zum gleichen Zwecke noch Paris besucht, ohne (wie so viele) seine deutsche Gesinnung und seine Sittsamkeit einzubüßen, ward er Erzieher, später Amtmann, schwedischer Kriegsrat, Sekretär der Stadt Straßburg, zuletzt noch „Rat von Haus" beim Kurfürsten Johann Philipp von

*) Schupp, der deutsche Lehrmeister. Mit Einl. u. Anmerkungen herausg. von Dr. P. Stötzner. Alb. Richters Neudrucke pädagogischer Schriften.

Mainz und der Landgräfin Hedwig Sophie von Hessen. Auf einer Reise nach Frankfurt starb er den 4. April 1669 zu Worms.

Moscherosch gehört zu den Männern, welche den Verfall der Sitten und des Nationalgefühls mit aller Schärfe geißelten. Im Jahre 1646 ward er unter dem Gesellschaftsnamen „der Träumende“ als Mitglied der „fruchtbringenden Gesellschaft“ aufgenommen. Diese Ehre verdankte er seinem Hauptwerke: „Wunderliche und wahrhaftige Geschichte Philanders von Sittewald, das ist: Strafschriften Hans Michael Moscherosch von Wilstädt.“ Darin hat er „aller Welt Wesen, aller Menschen Händel, mit ihren natürlichen Farben der Eitelkeit, Gewalt, Heuchelei, Thorheit bekleidet, öffentlich auf die Schau geführet und als in einem Spiegel“ mit beißender Satire dargestellt. Diesen mehr negativen Traum-Gesichten setzte er als positive Ergänzung das mit Recht so genannte „Goldene Büchlein“ an die Seite, in dem er von Zuständen spricht, wie sie sein sollen. Von 3 Frauen hatte er viele Söhne und auch Töchter, denen er vor seinem Abscheiden in dieser Schrift Ratschläge gibt, welche den guten Geist der alten deutsch-christlichen Erziehung widerspiegeln.

Folgendes ist dem Büchlein entnommen, das den Titel führt:

„Christliches Vermächtnis
oder schuldige Vorsorg eines treuen Vaters,“
bei jetzigen hochbetrübtesten und gefährlichsten Zeiten zur Nachricht hinterlassen durch Hans Michael Moscherosch. Straßburg, bei J. Ph. Mülben i. J. 1643.“

„Wir Ältern, die wir am Abend und im Untergehen sind, sollen zurücksehen gegen den Aufgang, gegen unsere Kinder, um ihnen zuzurufen: „Hierher, nicht dort hinaus! auf daß sie uns recht nachfolgen und nicht irgend in Abwege geraten.“ —

„Schöne **Kinder** seid ihr; aber das ist nicht genug, wenn ihr nicht schön thut. Wenn ihr sündiget, so seid ihr die häßlichsten Höllenhunde. Ihr seid Christenkinder; darum müsset ihr in christlichen Thaten leben. Dazu schreibe ich dies Buch; darin ist alles dem Wort und Geboten Gottes gemäß. Ihr werdet euch nicht gegen Gott ausreden können, als ob ich es euch verschwiegen hätte.

Erstlich am und zum Eingang, so bedenket das Ende.

Des Menschen letzte Kunst
Ist die, recht können sterben.
Wer das nicht mag erwerben,
Der lehrt und lebt umb sunst.

Haltet Frieden mit jedermann, soviel an euch ist. In der Regel „Alles, was ihr wollt, das euch die Leute thun sollen, das thut ihnen

euch", besteht das ganze geschriebene geistliche und weltliche Recht, ja selbst das Recht der Natur."—

„Meine herzliebe **Söhne!** Eines sage ich. Wo mir Gott das Leben fristen und uns im Frieden helfen und beisammen erhalten wird, so müsset ihr mir nicht vom Studieren abgehalten werden. Wer nicht Anlage zum Studieren hat, wähle ein bürgerlich Geschäft. Was ihr aber auch lernet, wornach ihr auch strebt, — nach Tugend strebt. Lernet fleißig dasjenige, womit ihr Gott, eurem Vaterland und dem Nächsten dienen könnet."

„Lehrer sein? O der schlechten Belohnung! o der mühsamen Zeit! o des sauren Lebens! o des elenden Dankes! o des unüberwindlichen Lasts! Es ist ein Großes, umb sich nichts zu sehen als Unlust und Verdruß und doch selbst nichts als Lust, Andacht, Sanftmut, Eifer, Freude, Sittsamkeit und alles von Tugenden haben, was man nur fordern und wünschen könnte. Ein Kind sein unter Kindern und sie mit lieblichem Vaterscherz lehren, das sind Werke eines hochverdienten Mannes. Wer er auch seie, der die Gnade, Geduld und Verstand hat, daß er die Jugend zur Zucht, Tugend und Gottesfurcht recht anweisen kann und thut, der ist gewiß selig vor Gott, ob er schon in der Welt ein unseliger Mann wäre.

„Studiert fleißig die Geschichte, sie ist der praktische Spiegel der Philosophie. Fliehet die Spitzfindigkeiten der Buchstabenklauber. Handeln, nicht worteln! Ich mag die Menschen nicht leiden, die zur Tugend zu faul und immer mit philosophischen Floskeln zur Hand sind. Werke her! Thaten her! Tugend her! — Geduldig sein und Gott in allen Nöten vertrauen; aufrichtig und redlich in allen Handlungen; sittsam und freundlich gegen jedermann; und des Hoflebens sich mäßigen: diese vier Tugenden habt dies Mal von mir zum letzten."—

„Meine herzlieben **Töchter!** In einer Jungfrau Hand gehören diese zwei Stücke: ein Gebetbuch und eine Spindel. Daneben sollt ihr, so nur Gott will, neben dem Schreiben, Rechnen und Haushalten in der Musik und Singkunst euch üben. Das beste Vermächtnis für Jungfrauen sind die Tugenden der Züchtigkeit, Demut, Ordnung und Reinlichkeit."—

Moscherosch gibt in diesem gewißlich „goldenen" Büchlein seinen Kindern auch Lehren für den Fall, daß sie Männer und Frauen werden sollten, einen Hausstand zu führen und Kinder zu erziehen hätten.

„Lasset die Kinder nie müßig gehen. Gestattet nicht, daß man euren Kindern lose, leichtfertige Märchen erzähle. Eine Kinderbibel mit biblischen Figuren, welche ihr von Bild zu Bild erklärt, ist das beste Kinderbuch."

Schulze, Philander von Sittewald (Joh. Mich. Moscherosch) über die christlich-deutsche Erziehung. Programm des Seminars Löbau i. S. 1889—1891.

In seinem kerndeutschen Sinne wettert er im Philander auch gegen die Sucht, das Fremde nachzuäffen:

„O ihr mehr als unvernünftige Nachkömmlinge, welches unvernünftige Thier ist doch, das dem anderen zu gefallen seine Sprache und Stimme änderte? Hast du je eine Katze dem Hunde zu Gefallen bellen, einen Hund der Katze zur Liebe miauchzen hören? Nun, sind wahrlich in seiner Natur ein deutsches festes Gemüt und ein schlüpfriger, wälscher Sinn anders nicht, als Hund und Katze gegen einander. Pfui dich der Schand!"

Das Mitgeteilte zeigt zur Genüge, daß der praktische Mann das Wesen über die Form stellte und christliche Zucht und echte Vaterlandsliebe auch in der trüben, anfechtungsreichen Zeit fleißig übte. Durch seine in Spruchform gefaßten Lehren erinnert er vielfach an Jesus Sirach.

Wir haben oben auf den Zustand Deutschlands und seiner Schulen vor dem 30jährigen Krieg und während desselben hingewiesen; wie aber stand es um letztere nach dem Kriege?

„Die Dörfer waren zu Tausenden niedergebrannt oder verwüstet, die Küster, welche Schule gehalten hatten, waren gestorben oder verdorben oder waren den Trommeln der Werber gefolgt; und das Geschlecht, welches die verwüsteten Städte und Dörfer bewohnte, war in Verwilderung und Elend aufgewachsen und konnte sich des früheren geordneten Zustandes gar nicht erinnern. Wollte man daher Volksschulen haben, so mußten dieselben völlig neu geschaffen werden." Das war aber nach dem Kriege weit schwieriger als vorher; denn die Regierungen und Kirchenbehörden hatten vollauf zu thun, die staatliche und kirchliche Ordnung wieder herzustellen. Hiezu kam, daß es nach dem Kriege noch seltener Küster gab, welche lesen und schreiben konnten, als zuvor.

Die von ihnen angewandte Lehrmethode aber war ganz ungenügend, wie die um 1693 in Augsburg erschienene Schrift zeigt: „Gründliche Bedenken von verschiedenen teils offenbaren, teils nicht allerdings bekannten Mißbräuchen, so geraume Zeit her in den Schulen eingerissen und überhand genommen; auch wie die Sach eigentlich und mit besserer Manier möchte eingerichtet werden." Die traurigen Zustände der Zucht und des Unterrichts lernt man besonders aus einer 1701 erschienenen Schrift kennen, welche von einigen dem Professor Gottfried Zeidler in Halle zugeschrieben

wird und von Schulrat Israel neu herausgegeben wurde. Wir lassen den Titel und einige Stellen derselben mit dem Bemerken folgen, daß wir das greuliche Titelbild absichtlich unseren Lesern glaubten vorenthalten zu müssen.

„**Sieben böse Geister,** Welche heutiges Tages guten Theils die Küster oder so genandte Dorff=Schulmeister regieren; Als da sind: 1) der stoltze, 2) der faule, 3) der grobe. 4) der falsche, 5) der böse, 6) der nasse, 7) der dumme Teufel, Welchen kömmt hinten nachgehuncken als ein Überleyer, der arme Teuffel, Aus dessen miserablen Auffzug und Erzehlungen der elende Zustand der armen Dorff=Küster einiger maßen zu erkennen. Die sollen sichs nicht nehmen an, Die keine Ursach haben dran. Mit angefügten Sieben Küster=Tugenden. Cosmopol, auff Unkosten der Societaet.“ (248 S.)

Es heißt darin: „Der Küster will ein Priester seyn. Die Dorffschulmeister bilden sich ein, daß sie auch Geistliche und Gelehrte seyn. O wie gern ließen sich die Herren Custodes Halb=Geistliche und Halb=Ehrwürdige titulieren, da sie bisher nur mit dem Ehrenvesten Schreibertitel haben müssen vorlieb nehmen, und nicht lange ist, daß man sie noch Erbar und Wohlgeacht tituliret hat; denn sie haben gute Sperentz, weil der geringste Pfarrer Wohl=Ehrwürdig heißet in comparativo, es werdt nun das alte Ehrwürdig in positivo, weil es die Priester nicht mehr brauchen, auff sie kommen, gleichwie sie den Schulmeister=Titel, die den Rectores in den Städten, nachdem sie Ihre Excellenz genannt werden, weggeworffen, auffgerafft haben. Dessen sie aber jetzt so überdrüssig sind, daß sie speyen möchten, wenn man sie Schulmeister heißt: denn sie meinen, es klänge gar zu Meisterhafftig und stünde reputirlicher, wenn man sagte Schulherr als Schulmeister, gleichwie man sagt: Pfarrherr und nicht Pfarrmeister.“ Die Schulmeister sind nur als Küster Kirchenhüter, Kirchenkehrer, Pfarrersdiener, Licentiat Glockenstrang, daneben fuschen sie in die Industrie, Medicin und Philosophie, sind aber faul als Küster und Lehrer, fangen die Information nicht pünktlich an, essen gleich nach dem Gebet das Morgenbrot in der Schule und ermahnen dabei die Kinder, „sie sollten ja nicht so geschwinde essen, denn es wäre nicht gesund, sondern sie sollten sich Zeit dazu nehmen.“ „Etliche Küster haben solche Handwerke gelernet, die sie ohne Versäumnis der Schule nicht treiben können: Zum Exempel: Einer ist Mäurer, oder Ziegeldecker, der andere ein Seiler, der dritte ein Schlächter u. s. w. Da gehen sie denn ihrer Nahrung nach, lassen indes die Kinder alleine sitzen, daß die grossen den kleinen auffsagen lassen müssen, oder es informiret die Frau schlecht genug; oder sie jagen die Kinder fort und lassen sie, so lange es Schulzeit ist, auff dem Kirchhofe herumb lauffen und spielen. Indessen läuten sie gleichwohl immer in die Schule, daß die Pfarrer und die Gemeine denken sollten, es gehe alles gar richtig zu, da sie doch flugs nach dem Läuten hinweg

gehen und vor Abends nicht wieder kommen. Kommt der Pfarrer ungefehr dazu, und findet den Schul-Monarchen oben auf dem Dach sitzen, oder die Kutteln waschen und Würste machen, so ist das Ding verraten. Hier möchte jemand sagen: Ey, das sind sehr fleißige Leute, und gehören nicht in den faulen, sondern in den fleißigen Teuffel. Darauff ist zu antworten: Sie sind fleißige Mäurer, Ziegeldecker, Schlächter, Zimmerleute u. s. f., aber keine fleißige Schulmeister." Sie sind grob mit Fressen, Saufen und Einstecken bei Hochzeiten, Kindtaufen, beim Neujahrssingen und Einsammeln der Naturalien; sie sind falsch und hinterlistig gegen den Pastor und grimmigen Wesens gegen die Kinder ꝛc. „und meynen, sie können die Kinder nichts lehren, wenn sie sie nicht scharff halten und stets poltern, schelten, zunahmen, auseseln, schlagen, ficken, pritzschen, martern und tyrannisiren." Außerdem saufen sie sich voll und haben selber nichts gelernt. „Wer in seiner Jugend nichts tüchtiges gelernt hat und gleichwohl sein Maul ernehren will, kan nicht besser thun, denn daß er entweder ein Schenke oder ein Schulmeister werde, weil man meynet, daß hierzu eben keine zu große Gelehrtheit erfordert werde." — „So fehlets aber leider bei den Küstern insgemein nicht mehr als an allen. Denn daß sie mehrenteils Fratres ignorantiae seyn, bedarff keines großen Beweises. Von der Grammatica anzufangen, wie viel sind ihr wohl, die ich wil nicht sagen Lateinisch, sondern nur Deutsch recht und ohne Anstoß, stottern und reuspern lesen können." „Geschriebenes können sie noch viel weniger zu wege bringen und haben nicht so viel Geschicke, eine Notul, oder Kirchen-Gebet recht zu verlesen." „Man wird einen Schulmeister finden, welche so gelehret seyn, daß sie im Deutschen Dativum und Accusativum, dem und den, unterscheiden könnten, sondern verwechselns sowohl im Reden als Schreiben nicht mehr als alle Augenblick, daß einem Verständigen Augen und Ohren davon wehe thun." „Es gibt wenig, oder gar keinen unter den Schulmeistern, welche recht orthographice schreiben können. Ja sie haben selten so viel Geschicke, einen Brieff nur abzuschreiben, daß sie nicht unzehlige Schnitzer machen sollten." „Wie die Schulmeister insgemein die Lieder verhümpeln und alles falsch singen, ist am Tage. Z. E. Fuhr hinaus dem Sieg ins Fleisch. Zu singen, springen immer frei das rechte Susannine schon, kein leiblich Opfer von mir heisch (pro heischst). Er wand zu mir seines Vaters Hertz, das laß ich dir zu letzte (pro zur letze). Gleicher Gott von der Magd und Ehren . . . und an andern unzehligen Orten mehr, ungeachtet sie das Buch vor der Nase haben, und ja deutsch construiren können sollten." „In der Rechenkunst können ihrer etliche das Ein mal eins nicht, wenn sie addiren, fangen sie vorn von den Thalern an, ja sie können nicht einmal numeriren, wissen nicht, wie sie ein halbes schreiben sollen, und machen aus $^1/_2$ $^2/_1$ nemlich 2 gantze." — „Wenn ein Schulmeister so viel gelernt hat, daß er tüchtig informiren, die Jugend

lesen, schreiben rechnen und den Kindern den Verstand des Catechismi beybringen, im übrigen ein deutsches Lied recht singen, recht lesen, einen geschickten Brief schreiben, läuten und Seiger stellen kann, ist er zu seinem Ampt und vor seine Besoldung gelehrt genug." Das aber kann er aus der Bibel, aus andern deutschen Büchern und vom Pfarrer lernen. (Vgl. Schumann).

Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes, Hannover, Karl Meyer. Israel, Gründliche Bedenken. Neue Ausgabe, Zschopau, Raschke. Israel, Sieben böse Geister. Neue Ausgabe. Zschopau, Raschke.

Vielfach waren im Kriege auch die Nachweisungen über die Dotation der Küsterstellen verloren gegangen, und das unsägliche Elend des Volkes steigerte die Gleichgültigkeit desselben gegen die Schule zu trotzigem Widerstande.

„Wie ein Gestirn, das einsam, ruhig und klar am dunklen Himmel leuchtet, stand damals

3. Herzog Ernst der Fromme zu Gotha, (1601—1675)

mit seinem frommen und weisen Schaffen und Thun da."

Herzog Ernst I., der Sohn der edlen Herzogin Dorothea von Weimar (der Gönnerin Ratkes) und Bruder des Herzogs Bernhard von Weimar, hatte von seiner Mutter die Liebe zu dem Volke und den Eifer für dessen geistliche und sittliche Hebung geerbt und sich durch das Auftreten Ratkes und Comenius' zur Bethätigung seiner Gesinnungen aufs neue reizen lassen. Er war der einzige Fürst, der noch während der letzten Kriegsjahre den Vorsatz faßte, dem gesamten Schulwesen seines Landes mit allem Nachdruck aufzuhelfen. Kaum an die Regierung gelangt (1640), ließ er schon 1641 eine Generalvisitation der Kirchen- und Schulen abhalten und sich ausführliche Berichte darüber erstatten. Den vortrefflichen Schulmann, Andreas Reyher von Schleusingen, der seine Anstalt zu einem



Muster der Gelehrtenschulen erhoben hatte, berief er nach Gotha zum Rektor des Gymnasiums und beauftragte ihn, mit Benützung der Visitationsberichte Vorschriften und Lesebücher für die Volksschulen auszuarbeiten. Diese verschiedenen Vorschriften wurden zu einer sehr ausführlichen Schulordnung zusammengefaßt und im Jahre 1642 unter dem Titel veröffentlicht:

„Speziell und sonderbarer Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die unter dem untersten Haufen der Schuljugend begriffenen Kinder im Fürstentum Gotha kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen. Auff gnädigen Fürstl. Befehl aufgesetzt und gedruckt zu Gotha bei Peter Schmieden i. J. 1642." —

Spätere Ausgaben dieses Berichtes erfuhren mancherlei Verbesserungen und Erweiterungen und erschienen unter dem bekannten Titel **Schul-Methodus** &c. Eine vollständige Ausgabe erschien 1672 von Rudolphi.

Die Einleitung des Schulmethodus zeigt den Inhalt desselben summarisch an, weshalb sie hier wörtlich folgt.

„Im Namen Jesu! Amen.

Gegenwärtiger Auffsatz und Bericht ist dahin angesehen, daß die Knaben und Mägdlein in diesem löblichen Fürstentum durchgängig, vermittelst Göttlicher Hülffe, und angewandtem gebührendem Fleiß, im Katechismo und dessen Verstande, auserlesenen Biblischen Sprüchen, Psalmen und Gebetlein, wie auch im Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen und, wo man mehr als einen Präceptorem hat, in Wissenschaft etlicher nützlicher, theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge, in guter Ordnung nach und nach unterrichtet, und darneben zu Christlicher Zucht und guten Sitten angeführt werden mögen."

Zur Erreichung des angegebenen Zieles wurde befohlen, alle Kinder, Knaben und Mägdlein, sowohl in Dörfern als in Städten, vom zurückgelegten 5. bis zum erreichten 14. Jahre ihres Alters in die Schule zu schicken. Auch soll die Schularbeit durchs ganze Jahr fleißig getrieben und sollen jeden Tag 6 Stunden, 3 vor- und 3 nachmittags, zur Information verwendet werden, außer Mittwoch und Sonnabend, da man nachmittags Ferien zu halten pflegt, und in der Ernte, in welcher auf Dörfern 6, in Städten 4 Wochen die Schule eingestellt werden kann. Die Kinder sollen

wie die Präzeptoren die vorgeschriebenen Bücher haben. Die Syllaben- und Lese-Büchlein gibt der Herzog jedem Kinde einmal umsonst. Den Präzeptoren und Pfarrern sind die Bücher, welche bei der Schule zu bleiben haben, aus dem Gotteskasten anzuschaffen.

In der Schule sollen drei Klassen sein, die gemeinsam zu unterrichten sind, wobei man aber auch außer der Ordnung fragen müsse, um zu erfahren, ob die Schüler gebührliche Achtung geben. Bei den Lektionen soll nichts übereilet werden, der Präzeptor selbst besten Fleißes sich bemühen, fein laut zu reden, nicht zu murmeln, auch nicht zu sehr zu schreien, den Ton und Klang, wie deutsche Red-Art erfordert, zu verändern, alles deutlich und eigentlich vorbringen ꝛc. Die Lektionen müssen alle Freitag oder über 14 Tag wiederholt werden.

Der Lehrstoff ist auf die schon erwähnten 3 Klassen verteilt. In die unterste Klasse gehören die „anfahenden" Kinder; es werden darin die bloßen Textworte des „Catechismi" ohne Auslegung, die biblischen Sprüche, die im Lesebuch bezeichnet sind, und der 23., 100. und 117. Psalm nebst etlichen Reimgebetlein, hernach die Buchstaben und darauf die Syllaben aus dem Syllaben-Büchlein gelehret und der Anfang im Lesen gemacht. — In die mittlere Klasse gehören die Kinder, welche die Lectiones, so zu der untersten Klasse gehören, gelernet haben, und in dem Examen der Fortsetzung tüchtig erachtet wurden. Mit ihnen werden die 6 Hauptstücke des „Catechismi" mit der Auslegung, die bezeichneten biblischen Sprüche, die Psalmen 1, 46, 67, 110, 121 und 130 und zehn Reimgebetlein getrieben, und zwar im Anfang durch Vorsagen, hernach aber durch Selbstlesen der Schüler. Das Lesen wird fortgesetzt, und sobald die Schüler darin ziemlich fortkommen können, sollen sie, Knaben und Mägdlein ohne Unterschied, zum Schreiben geführet werden. Das Rechnen ist so weit anzufahen, daß ihnen die Zahlen und das Einmaleins beigebracht werden, das Addieren und Subtrahieren nach dem Rechenbüchlein*) begonnen wird. Auf die Choralgesänge soll wöchentlich

*) Andreas Reyher hat auch eine „Arithmetika" oder Rechenbüchlein (Zum einfältigsten und deutlichsten) Auff gnädigsten Fürstl. Befehl für die Schulen im Fürstenthum Gotha verfertiget," das im Jahre 1688 in zweiter Auflage erschien.

eine halbe Stunde verwendet und das Gesangbüchlein gebraucht werden. — In die obere Klasse gehören die Kinder, welche die Lectiones der mittleren absolviert und es zum fertigen Lesen gebracht haben. Dieselben holen im „Catechismi" nach, was noch nicht gelernt, als die Haustafel und Fragstücke Luthers, gehen dann zum „christlichen Unterricht in etlichen Lehrpunkten" über, lernen die bezeichneten Sprüche und 23 Psalmen nebst den noch übrigen Reimgebetlein. Das Lesen ist bis zu immer größerer Fertigkeit zu üben, das Schönschreiben fortzusetzen und sind Übungen im Rechtschreiben anzustellen. Im Rechnen werden die vier Spezies und die Regel de Tri durchgenommen und auch mündliche Rechenübungen angestellt. Hernach soll da, wo mehr als ein Präzeptor ist, der Unterricht von natürlichen Dingen, Landes- und Haussachen, wie Kap. VIII vorschreibt (das unten zum Teil wörtlich gegeben wird), fleißig getrieben, dagegen wo nur ein Präzeptor ist, zur Lese- und Schreibübung solcher Stoff benützt werden. —

Darnach sind die Lektionen auf die Schulstunden verteilt und ist eine Stundentabelle beigegeben. Jedem einzelnen Lehrgegenstand sind methodische Anweisungen beigefügt, es ist eine jährliche öffentliche Prüfung acht Tage vor der Schnitternte angeordnet und die erziehliche Seite der Schulaufgabe besonders betont. In dem Kapitel von „Pflanz- und Erhaltung der christlichen Zucht und Gottseligkeit" heißt es: „In Summa, ihre Lektion soll sein: Was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohl lautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob, dem denket nach." Den Kindern ist Gottes Gegenwart fleißig vorzustellen, seine Wohlthaten sind ihnen vorzuhalten; man bilde ihnen ein, wie hoch sich unser Heiland Christus um sie verdienet und wie sie darum Gott und Christus herzlich lieben und ihnen willig dienen sollen. Den Sünden und Fehlern der Jugend soll mit ernstem Verweis und beweglicher Vorstellung der Ungebühr gewehret und, wenn nötig, mit wirklicher Bestrafung dagegen verfahren, die Rute gebraucht, das Niederknien verordnet oder auf Gutachten der Vorgesetzten mit anderm Ernst nachgedrücket werden. Die Bestrafung soll aber nicht aus erhitztem Gemüte geschehen, sondern mit solcher Bescheidenheit, daß man ihnen sage, es müsse also das Böse gestraft werden, Gott habe

es selber befohlen, und werde anderes nicht damit gesucht, als daß man sie desto mehr vor Sünde warnen und größere Strafe verwehren wollte. —

Damit nun die häusliche Erziehung nicht wieder einreiße, was die Schule aufgebaut, gab der Herzog 1654 eine „Kurze Anleitung von der Schuldigkeit und Gebühr der Kinder außerhalb der Schule, zu Hause und auf der Gasse“, die eine Menge Lebens-, Sitten- und Anstandsregeln verzeichnet. Gleicherweise ist von den Pflichten der Lehrer und Eltern ausführlich die Rede. Das große Interesse, das der Schul-Methodus erwecken muß, wird es rechtfertigen, daß wir aus den praktischen und methodischen Vorschriften über den durch Baco und Comenius angebahnten Unterricht in den Realien etliches wörtlich ausheben. Zum Unterricht in den bisherigen Gegenständen trat nämlich 1662 der „von natürlichen Dingen“, der durch 1656 verabfaßte Leitfäden vorbereitet war.

Aus dem **Schul-Methodus** Ernst I. (Ausgabe v. J. 1672.)

„Cap. VIII. Von den natürlichen und andern nützlichen Wissenschaften, und wie selbige zu treiben.

Das Büchlein, darinnen vorgemeldete Wissenschaften enthalten, ist den Kindern zwar zu recommandiren, jedoch, daß es in ihrer Freiheit gelassen wird, ob sie selbiges schaffen, oder nach und nach abschreiben wollen . . .

I. Bei natürlichen Wissenschaften:

1) Wann in § 5 der Stunden gedacht wird, zeiget der Praeceptor die Länge einer Stunde an der Sand-Uhr, oder an dem Sonnen-Zeiger.

2) Die zwölff Himmlische Zeichen § 7 und die Abwechselung des Monds § 10 soll der Praeceptor aus dem Calender lehren, und die Figuren, durch welche jetzt bemeldte Zeichen sammt den Viertheilen des Monds angedeutet werden, bekant machen mit fernerer Weisung, zu welchem Monat ein jedes Zeichen gehöre.

3) Aus dem 15. § mag er das fliegende Feuer, der Drache genannt, mit folgenden Worten weitläufftiger erklähren, daß es nehmlich sey ein langer Strahl Feuer, so durch die Luft fähret, und einen langen brennenden Schwantz hinter sich herziehet. Item, von den Irrwischen, daß sie erscheinen wie Lichter, wenn solche des Nachts im freyen Felde gesehen werden, und hin und her hüpffeten. Item, bey den Stern-Schnuppen, daß solches sonderlich zu der Herbst-Zeit des Nachts bey hellem Wetter offt gesehen werde, und daß es schiene, als fiele ein Stern vom Himmel auf die Erde.

4) Bei diesen und dergleichen Zeichen soll er nach Anleitung des Texts Gelegenheit nehmen, die Jugend von abergläubischen und

irrigen Meinungen des gemeinen Mannes abzuführen, und zu lehren, daß es nicht eben allezeit der böse Feind sei.

5) In bemeldetem 15. § wird auch des Blitzen und Donnern gedacht, wobey erinnert werden soll, was die Ursache sei, warum der Blitz eher gesehen, als der Donner gehöret wird, obgleich beydes mit einander geschiht. Nehmlich die Ferne. Welches er mit einem Gleichnis, von einem Büchsenschuß genommen, erklären soll. . . . .

Bey dem 20. § soll er den Unterschied der vier Theil der Welt an der Kirchen weisen, dann weil der Altar allzeit gegen Morgen stehet, so hat einer, der das Angesicht gegen den Altar wendet, den Morgen vor sich, hinter sich den Abend, auff der rechten Hand den Mittag, auff der Linken aber Mitternacht.

7) Bei dem 21. § kan der Praeceptor etlicher massen das Erdbeben erklären, durch das Erschüttern der Erden und Fenster, wenn grosse Last=Wagen auff felsichtem Erdreich oder Pflaster in starkem Lauff geführet, oder wenn grosse Geschütz abgeschossen werden.

8) Damit man auch die Kräuter, Bäume und Stauden desto besser weisen und kennen lernen möge, soll Fleiß angewendet werden, daß dergleichen Gewächse, so viel möglich, in die nechste Gärten gezeuget, oder auch gedörret auff Papier genehet oder geleimet, und also gezeiget werden können. Was aber nicht zu haben, kan so lange übergangen werden, bis es nachgehends geschafft und auch vorgenommen werden kan.

9) Bei dem 30. § soll der Praeceptor ein Kraut mit Wurtzeln und allen vornehmen, und dasselbe wegen des Stengels und Ästen mit den Bäumen und Stauden vergleichen.

10) Bey dem 33. § soll er wegen des Waydes berichten, daß ohne die blaue Farbe noch viel andere schöne beständige Farben daraus gefärbt werden können.

11) Wegen des Nutzens der Waiden=Bäume § 35 kan er anführen, daß sie nicht allein viel Brennholz geben, sondern auch zur Befestigung der Dämme dienen.

12) § 36. Vom Holunder wird unter andern zu gedenken seyn, daß beydes, die Blüthe und der Safft von Hollunderbeeren, zu Gesundheit dienlich sey.

13) § 43. Sollen sie den Kindern anzeigen, wie sie die Kröten von den Fröschen unterscheiden sollen, als nehmlich, daß diese kriechen, und heßlicher anzusehen seyn, als die Frösche.

14) Weil § 45 gedacht wird, daß der Thiere Leiber mit dem menschlichen Leib in den meisten Stücken überein kommen, so sollen die Praeceptores die Gelegenheit nehmen, wann irgend ein Schwein, oder sonstens ein Thier geschlachtet wird, daß sie aldann die Kinder

darzu führen, und die Stücke, so im Unterricht genennet werden, zeigen lassen.

15) § 46. Sollen sie lehren, daß bei den kleinen Kindern die Hirn-Schale unter der Haut nicht gar zu sei, also daß sie leicht daselbst beschädigt werden können.

16) Da § 65 von dem innerlichen Sinn des Auffmerkens geredet wird, kan es solcher gestalt ferner erkläret werden: Als wenn ein Mensch andere Gedanken hat, so geschicht oft etwas, das er äußerlich zwar höret, und siehet, indem der Schall in die Ohren, und die Gestalt eines Dinges in die Augen fället, aber doch nicht mercket, noch weiß, was es gewesen sey, weil er die Auffmercksamkeit darbey nicht gebrauchet hat. Inmassen denn solches bey den Kindern in der Schule offt geschicht, daß man etwas sagt, weil sie aber nicht darauff merken, wissen sie hernach nicht, was es gewesen." 2c.

Dieser ganz ungewöhnlichen Anordnungen wegen war damals viel Gespött im Schwange. Der entschieden christliche Charakter des Schul-Methodus, das Übermaß des Religionsunterrichtes und der religiösen Gedächtnisübungen und die weitgehende Teilnahme des Herzogs an der Leitung der Kirchen- und Schulangelegenheiten veranlaßten seine Gegner, ihn spöttisch den „Bet-Ernst" zu nennen. Dafür aber hatte derselbe die Freude, ein wirkliches Volksschulwesen, wenn auch vorerst noch in verbesserungsfähiger Gestalt erblühen zu sehen, während in andern evangelischen Ländern durch die bloße Wiederholung der alten Kirchenordnungen nichts erreicht wurde. Über der Ordnung der inneren Angelegenheiten des Schulwesens vergaß er aber auch äußere Verbesserungen nicht. Er stiftete am Anfange seiner Regierung 27000 Gulden zur Verbesserung der Lehrerbesoldungen, 1650 wieder 39750 Gulden und 1660 nochmal 20000 Gulden, hob die Bestellung der Lehrer auf Jahreskündigung auf und empfahl wegen des Mangels an tüchtigen Lehrern in seinem Testamente seinen Nachfolgern die Gründung eines Lehrerseminars, welche allerdings erst 105 Jahre später erfolgte. Herzog Ernst starb am 26. März 1675.

Das Verdienst des „Pädagogen unter den Fürsten und Fürsten unter den Pädagogen" besteht kurz zusammengefaßt darin, daß er das Volksschulwesen seines Landes in neue feste Bahnen lenkte, im Schulmethodus den Lehrstoff durch Aufnahme der Realien erweiterte, eine entsprechende Klasseneinteilung schuf, den Lehrstoff zweckmäßig auf die Klassen ver-

teilte und mit methodischen Andeutungen (Anschauungsmittel versah, die erziehliche Seite der Schulaufgabe besonders hervorhob, den Schulzwang und jährliche Prüfung forderte, die jährliche Aufdingung und Kündigung der Lehrer aufhob, die Lehrergehalte verbesserte und durch den wohlgeschickten Rektor Reyher eine Anzahl zweckmäßiger Lehrbücher bearbeiten und aus öffentlichen Mitteln für Lehrer und Schüler anschaffen ließ.

War der Schulmethodus auch im Sinne der orthodoxen Zeitrichtung abgefaßt, er war doch ein pädagogisches Meisterwerk, das die Pädagogik des Comenius zur Thatsache machte und vielen, teils bald, teils später entstandenen Schulordnungen zum Muster diente, da man eine so vollständige Organisation des Schulwesens bis daher in keinem deutschen Lande hattte. In Bayern erschien zwar 1659 eine „Schul- und Zuchtordnung für Deutsche und Lateinische Schulmeister und Kinder," aber auf den Unterricht ging sie gar nicht ein, sondern beschränkte sich auf das religiöse, moralische und disziplinare Gebiet. In Weimar und Hessen-Darmstadt entstanden selbständige Schulordnungen, anderswo wurden die alten Kirchenordnungen wieder eingeschärft. Allein weder diese, noch die verbesserten Schulordnungen vermochten die Volksschule auf die gewünschte Höhe zu bringen. Das Volk sah die Schule immer noch mehr als Feind, denn als Freund an, und die Lehrer, welche von jetzt ab statt Küster Schulmeister genannt wurden, besaßen keine hinreichende Bildung, welcher Umstand sich nicht so leicht beseitigen ließ, da die Lehrerbesoldungen zu gering waren. Die feste Geldbesoldung betrug meist nur wenige Thaler oder Gulden. Das Schulgeld, das für die Schüler, je nachdem sie auch Schreib- und Rechenunterricht erhielten, verschieden war, bildete die Haupteinnahme. Hiezu kamen noch Naturalbezüge als: Reihetisch, Läutgarben, Brotkorn, Ostereier, Flachs, Holz 2c. und die Einnahmen aus dem nebenbei getriebenen Handwerk, ohne welches fast kein Lehrer sein Auskommen gehabt hätte.

Kehr, Herzog Ernst der Fromme von S. Gotha als Förderer der Volksschule und der Volksschullehrer. Päd. Blätter 1873. Spezial- und sonderbarer Bericht. Neue Ausgabe von Dr. Müller. Zschopau, Raschke. 1885.

Die im vorigen Kapitel dargelegte realistische und philosophische Opposition gegen die Scholastik und Orthodoxie, welche

von Franzosen, Engländern und Deutschen ausging und eine gewaltige Bewegung der Geister hervorrief, hatte doch keine dauernden Wirkungen. „Die neuen Gedanken prallten an dem Gesetz der Trägheit ab: in den Schulen herrschte nach wie vor der scholastische Orthodoxismus.“ Vom Quell der Religion, vom Gefühl aus, mußte der Kampf beginnen, um die Opposition ins Leben zu verpflanzen und erfolgreich zu machen. Und dieser Geist der Verinnerlichung, der seinen Gottesdienst nicht durch Aufstellung eines äußeren Kirchentums, sondern dadurch zu verrichten trachtete, daß er den einzelnen armen Seelen nachging, das Reich Gottes im Herzen der Einzelnen zu erbauen suchte, erhob sich auch wirklich und machte sich in Frankreich bei den Jansenisten, in England bei den Methodisten und Puritanern und in Deutschland bei den Pietisten geltend.

4) Die **Jansenisten**, welche in der katholischen Kirche Frankreichs für augustinische Lehren kämpften, wiewohl sie die Lehre von der Kirche und den Sakramenten unangefochten ließen (Jansen, geb. 1585, Prof. in Löwen, dann Bischof zu Ypern, † 1638), haben mit den heutigen Altkatholiken vieles gemein, deren deutscher Bischof von einem jansenistischen Bischofe (Utrechter Kirche) geweiht wurde (1876). In ihren Lehr- und Erziehungsanstalten von Port-Royal bei Chevreuse bethätigten die Jansenisten in der Zucht eine herzliche Liebe zur Jugend und eine uneigennützige Hingabe für Menschenbildung. Im Unterricht befleißigten sie sich einer naturgemäßen und rationellen Methode und schrieben sehr klar abgefaßte und berühmt gewordene Lehrbücher. (Hauptstreiter: Arnauld und der bereits erwähnte Descartes- [Cartesius]). Ihre Schulen gingen zwar unter, denn sie wurden mit Gewalt zerstört, aber ihr Geist lebte wieder auf in Rollin (1661—1741), der besonders zu den Quellen der klassischen Literatur hinleitete und die Geschichte förderte — und in

Fenelon, François de Salignac de la Motte.
(1651—1715)

Derselbe war ein berühmter französicher Prälat und Pädagog, der sich die Liebe der Hohen wie der Niedrigen in hohem Grade erwarb, weil sein Herz stets dem Wohle der Menschen schlug. Er

wurde als Ketzer verklagt und seine Lehrsätze über die Gnade wurden vom Papste verdammt. Er selbst verlas inmitten seiner Gemeinde von der Kanzel das päpstliche Breve, fügte sich demselben, ohne seine Ansichten zurückzunehmen, in einer feinen, von Rom aus nachsichtig geduldeten Weise, wurde 1695 Erzbischof von Cambray und starb als solcher 1715.



Für die Herzogin von Beauvilliers, welche im Verein mit hocharistokratischen Damen die Bekehrung protestantischer Mädchen sich zur Aufgabe gemacht hatte, schrieb Fenelon 1681 die hochbedeutende Anleitung über **„Die Erziehung der Töchter“**, in welcher er der Ansicht Ausdruck gibt, daß eine schlechte Erziehung der Frauen, als der eigentlichen Trägerinnen der religiösen Idee, mehr Unheil erzeuge, als eine solche der Männer. Daher will er, daß die weibliche Bildung besonders gefördert werde und von der Religion des Herzens ausgehe. Aus der erwähnten Anleitung werden unten die Hauptgedanken mitgeteilt.

Als der Herzog von Beauvilliers Gouverneur der drei Söhne des Dauphin wurde, erbat er sich für die Unterweisung derselben den im Geruche des Jansenismus stehenden Fenelon. Die Genehmigung hiezu erteilte König Ludwig XIV., und Fenelon wurde nun der Lehrer und Erzieher der Prinzen, als welcher er die schönsten Resultate erzielte. Als er auf den ältesten der Prinzen, den Herzog von Burgund, nicht mehr einwirken konnte, suchte er durch das berühmt gewordene Buch **„Telemach“** (Aventures de Télémaque) mittelbar die Bildung des Thronerben zu vollenden und den künftigen König auf die Schwierigkeit seiner Aufgabe hinzuweisen. — Der Telemach, ein auf das Altertum zurückweisender Fürstenspiegel, erschien bruchstückweise 1699 wider Fenelons Willen in Holland (vollständig 1717), fand in Frankreich, mit Ausnahme des Hofes, einen ungeheuren Beifall und erlebte viele Ausgaben und manchfache Nachahmungen. Durch die Veredlung der Erziehung der Könige soll die Verbesserung der Volkserziehung und mit

ihr die Wohlfahrt und das Glück der Völker erreicht werden. „Das ist die Idee, die Hoffnung Fenelons in seinem Telemach, in dem er die Tugend der Antike an die Stelle des Glaubens und des Ritus setzt.“ (Stein).

Aus der **„Erziehung der Töchter“** von Fenelon (ersch. 1687.)

„Die Frauen sind nur zu mäßigen Übungen geschaffen, dafür hat ihnen die Natur Fleiß, Zierlichkeit und Sinn für Hauswirtschaft zugeteilt, um sie in ihren Häusern ruhig zu beschäftigen. Und was folgt aus dieser natürlichen Schwachheit der Frauen? Je schwächer sie sind, desto nötiger bedürfen sie es, gestärkt zu werden. Sind sie es nicht, welche die Häuser verderben oder erhalten, die das Hauswesen anordnen und folglich in dem, was das ganze Menschengeschlecht am meisten angeht, den Ausschlag geben? Dadurch haben sie den vorzüglichsten Anteil an den guten und bösen Sitten fast aller Welt. Darum ist es von großer Wichtigkeit, die Erziehung der Töchter von zarter Kindheit anzufangen, denn dieses Alter, dessen Behütung und Entwickelung man meist ungeschickten und unordentlichen Frauen überläßt, ist das, in welches man die tiefsten Einbildungen prägen kann, so daß sie auf das ganze weitere Leben wirken. Schon Kindern, die noch nicht sprechen können, bringt man mit Worten und Gebärden bestimmte Neigungen bei. Wenn demnach die Kindesnatur nur ein wenig zum Guten geneigt ist, kann man sie auf diese Art gelehrsam, geduldig, freudig machen. Vorzüglich aber hat man in den ersten Jahren auf das zu achten, was der Gesundheit des Kindes förderlich ist: Wahl der Speisen, bestimmte Zeiten zu Mahlzeiten ꝛc. Der Unterricht ist in dieser Zeit bloß ein gelegentlicher, man lasse das Kind spielen und mische den Unterricht unter das Spiel, damit man es mit Freudigkeit nach und nach in den Tempel der Weisheit einführe. Vorzüglich vergesse man nie: Es nimmt der Mensch die Sitten und Gedanken des, den er liebt, bald an. Machet, daß sie euch lieben und ungezwungen mit euch umgehen, und sich nicht scheuen, auch ihre Fehler frei vor euch zu bekennen. Seid jedoch dabei nicht unbesonnen; ihren Begierden dürft ihr nicht schmeicheln und den Mutwillen nicht ertragen; aber es ist hierbei weniger zu züchtigen als zu drohen. Tritt dann doch die Strafe ein, so muß sie so leicht als möglich sein, — zuerst geheim, zuletzt vor den Mitschülern, Hausgenossen ꝛc. Man muß das Lernen angenehm machen. Ein besonderes Vergnügen findet das Kind an Geschichten: benutzet diese Neigung, erzählt ihm besonders biblische Geschichten, begleitet auch diese mündliche Unterweisung mit Kupferstichen und Gemälden; doch zwingt es nicht, die Geschichte zu hören, laßt euch vielmehr um die Erzählung bitten; auch fordert kein Wiedererzählen, das Kind wird allein schon das Gehörte denen, die es lieb hat, vortragen.

Ohne Zwang anzuwenden, verwertet den Gebrauch der aufbrechenden Vernunft, um dem Kind die ersten Begriffe von Gott beizubringen; von der sichtbaren Welt leitet es zur unsichtbaren fort und über. Übrigens kommt es nicht darauf an, den Kindern alles dieses durch Auswendiglernen beizubringen, wie man sie den Katechismus lehrt: diese Methode würde die Religion in gezwungene Redensarten verkehren. Helft nur ihrem Verstande und bringt sie auf den Weg, diese Wahrheiten in ihrem eigenen Grunde zu finden; sie werden ihnen angenehmer scheinen und besser in das Gedächtnis kommen. Merket aber dabei, daß es gefährlich ist, von Wahrheiten zu reden, ohne sie im eigenen Leben zu beweisen. Das Beispiel hat bei allen Lebensaltern wunderbare Kraft und vermag viel bei uns, in der Kindheit aber kann es alles.—

Neben solcher Erziehung und Belehrung ist bei den Mädchen noch Sorge zu tragen, daß die Fehler, die ihrem Geschlechte eigentümlich sind, in die Schranken gewiesen werden. Man muß deshalb die allzu zarten Freundschaften, die kleinen Eifersüchteleien, die überflüssigen Höflichkeiten, Schmeicheleien ꝛc. an ihnen tadeln: das alles gewöhnt sie, für schwer und unangenehm zu halten, was ernst und wichtig ist. So muß man sie auch anhalten, daß sie sich befleißigen, kurz und deutlich zu reden. Sie bedenken nicht, was sie reden wollen, auch halten sie keine Ordnung im Reden. Sie sind furchtsam und voll falscher Scham; darum heuchlerisch und sich verstellend. Weiset ihnen deshalb durch Beispiele, wie man ohne Betrug höflich, vorsichtig und auf rechtmäßige Mittel, um zu seinem Zweck zu gelangen, bedacht sein kann. Lehret sie, daß ein aufrichtiger Wandel mehr Vertrauen und Hochachtung, darum auch mehr Vorteil bringt, als krummer Weg. Suchet vor allem ihre Eitelkeit niederzudrücken: die Mädchen werden mit der heftigen Begierde zu gefallen geboren; lehret sie darum, wie viel höher die Ehre zu schätzen ist, die aus einem guten Wandel und wahrer Geschicklichkeit entspringt, als die, welche man mit den Haaren und Kleidern gewinnt. Die Schönheit, könnt ihr sagen, betrügt die Person, die sie besitzt, mehr, als die, welche sich durch sie verblenden lassen; es ist nur eine kurze Anzahl von Jahren, die den Unterschied zwischen einer schönen Frau und einer solchen, die es nicht ist, macht. Dagegen muß eine Frau in dem unterrichtet werden, was ihre Lebensaufgabe ausmacht. Sie soll die Aufsicht über die Erziehung ihrer Kinder haben, der Söhne bis zu einem gewissen Alter, der Töchter, bis sie heiraten. Die Aufsicht über den Wandel, die Sitten und Dienste der Hausgenossen, — Aufsicht über Haushalten und Ausgaben ꝛc. Darin besteht ihr Amt, und darin soll sie Wissenschaft haben. Sie muß das Temperament und die Natur jedes ihrer Kinder erforschen, um zu wissen, wie sie mit ihnen

umzugehen hat, Neigungen und Verstand der Kinder kennen lernen, um ihren aufsteigenden Begierden zuvor zu kommen, ihnen gute Lehren beizubringen und ihre Fehler zu verbessern. Sie muß ihr Beobachtungsvermögen so geschärft haben, daß sie ihr Gesinde bis auf den Grund kennt. — Eine Hausfrau muß vollkommen in der Religion unterrichtet sein und einen reifen, festen, in Regierungssachen ihres Hauswesens wohlerfahrenen Verstand haben. Sie muß endlich die ganze Haushaltung verstehen und üben: man braucht gewiß einen höheren Verstand, in Künsten der Haushaltung unterrichtet zu sein und ein Hauswesen, das eine kleine Republik ist, wohl anzuordnen, als zu spielen, von Moden zu reden und kleine Höflichkeiten in Gesellschaften anzubringen. Darum soll man die Töchter bei Zeiten an das häusliche Regiment gewöhnen, ihnen etwas zu thun geben, wovon sie Rechenschaft ablegen müssen. Lehret eure Töchter fertig und ohne Fehler lesen und schreiben, sowie die vier Species der Rechenkunst. Darnach gebet ihnen Geschichtsbücher — griechische, römische, französische Geschichte; wodurch ihr Verstand geschärft und die Seele zu hohen Gedanken erhoben, zugleich aber auch ein Ekel an Komödien und Liebesgedichten erzeugt wird. Werke der Poesie und Redekunst würde ich hier zu lesen gestatten, wenn ich sähe, daß eine Tochter Lust dazu hätte und ihr Verstand kräftig genug dazu wäre, sich in den Schranken des wahren Gebrauches dieser Dinge zu halten. Die Musik soll man ihr beibringen, wenn sie Talent dazu hat, aber ohne dabei aus den Schranken der Gottesfurcht zu schreiten. Die Malerei zu erlernen, ist gleichfalls nützlich; durch sie können und werden die weiblichen Arbeiten, Stickwerke &c. mehr als bisher den Gesetzen der Schönheit entsprechen. Was aber auch eure Tochter erlernet: sehet bei ihrer Erziehung auf den Stand, den Ort, wo sie ihre Lebenszeit zubringt, und die Hantierung, die sie treiben wird. Gebet wohl acht, daß sie sich keine Hoffnungen macht, die über ihren Stand hinaus gehen.

Fenelon, Über Töchtererziehung, übersetzt von F. A. Arnstädt. Leipzig, Siegismund und Volkening.

Besondere Verdienste um die Erziehung erwarb sich ferner **Jean Baptist de la Salle** (1665—1719), der ebenfalls ein französischer Priester war (Rheims). Er gründete i. J. 1681 mit 12 Männern aus dem Laienstande die Genossenschaft der Brüder der christlichen „Freischulen,“ gewöhnlich **„Schulbrüder“** genannt, welche sich verpflichteten, den Kindern unentgeltlichen Unterricht und milde christliche Zucht in aller Beharrlichkeit angedeihen zu lassen. Bei seinem Tode zählte der Orden 27 Ordenshäuser, 274 Schulbrüder und 122 Schulklassen mit 9885 Zöglingen.

Die Schulbrüder blieben in der Folge für das französische Schulwesen nicht ohne Bedeutung. Neuerdings jedoch werden die weltlichen Lehrer bevorzugt.

---

5) In England traten die Puritaner und die Methodisten gegen die Erstarrung der Staatskirche auf.

Die **Puritaner** suchten eine sittliche Wiedergeburt des englischen Volkes herbeizuführen und mußten daher gegen den Scholasticismus der Schulen in den Kampf treten. Der Dichter „des verlorenen Paradieses", Joh. Milton (1608—1674), hob als ihr Vorkämpfer besonders hervor, daß die Kirche sich mit Schätzen bereichere, mit welchen man Schulen gründen sollte, und daß der Staat die Pflicht habe, für die Erziehung der Jugend Sorge zu tragen. Seinen Lehr- und Erziehungsplan legte er in einer besonderen Schrift nieder.

Die **Methodisten** (John Wesley 1703—1791) suchten in die Massen des Volkes religiöse Bildung zu bringen. Besonders aufopfernd zeigte sich der Methodismus gegenüber den Kindern der Armut, für deren Erziehung und Unterricht er durch entschieden religiöse Lehrer bis zur Gegenwart eifrig wirkt. J. J. 1859 besaßen die Methodisten nicht weniger als 4368 Sonntagsschulen mit fast einer halben Million Schülern und 470 Tagschulen mit 60,000 Schülern.

---

6) Die **Pietisten**. In Deutschland trat dem Orthodoxismus der Mysticismus (Jakob Böhme) und besonders der **Pietismus** entgegen. Zugleich suchte dieser gegenüber der von der Volkskultur sich abschließenden Gelehrtenbildung eine deutsch-christliche Bildung zu schaffen. Er anerkennt zwar die bildende Arbeit des Unterrichts, „aber er sucht die höchste Erfüllung des menschlichen Geistes neben derselben doch in jener Versenkung des Individuums in die religiöse Stimmung und der in ihr geahnten Nähe der Gottheit." (Stein.) Hieher gehören Spener, Francke, Zinzendorf, Semler, Hecker, Hähne, Bengel, Flattich.

Ein hervorragender Vertreter des Pietismus, dessen Einfluß in den evangelischen Schulen besonders fühlbar wurden, war der fromme

a. Philipp Jakob Spener
(1635–1705),

geboren 1635 zu Rappoltsweiler im Elsaß. Er wurde 1633 Prediger zu Straßburg, aber 1666 als Senior von der Stadt Frankfurt a. M. berufen, wo er seine reformatorische Wirksamkeit begann. Speners Streben wird durch seinen Ausspruch charakterisiert: „Vor allem muß man den Grundsatz festhalten, daß das Christentum sich nicht im Wissen, sondern in der Ausübung zeigt, und daß daher die Christen fleißig angeleitet werden müssen zu Werken uneigennütziger Liebe, zur Bezähmung ihres Unwillens über erlittene Beleidigungen, zur Enthaltung von aller Rache, zu einer wohlwollenden Gesinnung, welche auch dem Feinde Gutes thut, zur Liebe und Duldung auch auf theologischem Gebiete.“ Wie hoch er die Erziehung schätzte, zeigt sein Ausspruch: „Solch eine Welt bekommen wir, wie die Jugend jetzo aufwächst.“ Ein anderer aber beweist, wie hoch er den Segen des Gebetes schätzt: „Die Gebete meines Vaters umringen mich.“ Auf das Schulwesen wirkte er durch Neubelebung des katechetischen Unterrichts. Obwohl damals viel Zeit auf den Katechismusunterricht verwendet wurde, war er doch nicht rechter Art. Nur zu häufig begnügte man sich mit mechanischem Memorieren, ohne auf klares Verständnis zu sehen. Die Geistlichen dachten nicht daran, ja hielten es unter ihrer Würde, der Jugend einen katechetischen Unterricht zu erteilen, oder es fehlte ihnen, wie den meisten Lehrern, an der Befähigung hiezu. Dieser völlig leergewordenen Form Inhalt zu geben und Leben einzuhauchen, das hat Spener sich zur Aufgabe seines Lebens gesetzt. In den Einleitungen zu seinen Predigten behandelte er den Katechismus, woraus seine gedruckten Katechismuspredigten entstanden. Der Nachmittagsgottes-



dienst wurde zur Erklärung des Katechismus verwendet. Es waren anfangs nur Kinder, die sich einfinden mußten, aber bald nahmen auch Erwachsene freiwillig daran teil. Man glaubte nämlich, daß man von einer Katechese mehr Nutzen habe, als von vielen Predigten. Seine „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus Luthers“ war ein Meisterstück katechetischer Zergliederung.

Im Jahre 1686 wurde Spener vom Kurfürsten Johann Georg III. von Sachsen als Oberhofprediger nach Dresden berufen, woselbst er das in Frankfurt begonnene Werk in segensreicher Weise fortsetzte, was seine geistlichen Gegner zu der Spottrede veranlaßte: Der Kurfürst habe einen Oberhofprediger berufen, habe aber statt dessen einen Schulmeister erhalten. Auf sein Betreiben wurde den Geistlichen die Katechese (wie schon früher) zur Pflicht gemacht. Er schrieb dazu eine eingehende Anweisung.

In der Vorrede zu seinem katechetischen Hauptwerk: „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus Luthers“ gibt er die nötigen Winke für die mündliche Behandlung und zwar sollen 1) die Schüler über das Verständnis des Katechismustextes gefragt, 2) die dazu dienlichen biblischen Beweisstellen beigezogen und eingeprägt, 3) die geeigneten Nutzanwendungen für Herz und Leben gemacht werden. —

Er folgte 1691 einem Rufe auf die erledigte Propstei zu St. Nikolai in Berlin, wo er seine gewohnten Katechisationen fortsetzte. Hier starb er am 5. Febr. 1705. — Spener war ein geborner Katechet, der durch sein Beispiel und seine katechetischen Schriften in weiten Kreisen anregend und bildend wirkte.

Über das Schulwesen im allgemeinen hat sich Spener kein gründliches Urteil zugetraut; er habe darin, meinte er, zu wenig Erfahrung. Er suchte aber die Religion pädagogisch zu verwerten und zog sich dadurch den Haß der Kirche, d. h. der Mehrzahl der Geistlichen zu, obgleich er sich mit diesen seinen Bestrebungen ein unbestreitbares Verdienst erwarb.

Bodemann, Katech. Denkmale der ev.-luth. Kirche. Harburg 1861.

„Das großartigste Werk des pietistischen Geistes aber ist die Gründung des Waisenhauses in Halle, durch jenen Anhänger

Speners, durch den der Pietismus reformaterisch in das Erziehungswesen eingriff und der auch das pädagogische Haupt der neuen Richtung wurde:

b. August Hermann Francke,
geb. den 22. März 1663, gest. den 8. Juni 1727.

aa. Aus seinem Leben.

Geboren zu Lübeck, besuchte er später das damals berühmte Gymnasium zu Gotha, wohin sein Vater 1666 als Hof- und Justizrat in die Dienste des Herzogs Ernst des Frommen berufen wurde, aber schon 1670 starb. Durch die hier gerade sich vollziehende Schulreform wurde der junge Francke mächtig angeregt. Nach Abschluß seiner Vorbildung bezog er die Universitäten Erfurt und Kiel, wo er mit großem Eifer das Studium der Philosophie, Philologie und Theologie betrieb.



Nach dreijährigem Besuche der Universität Kiel begab er sich nach Hamburg, um sich unter der Anleitung des berühmten Esra Edzardi im Hebräischen weiter auszubilden. Bald kehrte er jedoch wieder nach Gotha zurück und setzte hier seine Studien fort. 1684 ging er nach Leipzig, um einen Studenten, den späteren Professor der hebräischen Sprache, Wühmannshausen, in dieser Sprache zu unterrichten, wobei er aber seine theologischen Studien eifrig fortsetzte, und sich im Französischen, Englischen und Italienischen vervollkommte. Im folgenden Jahre wurde er Magister, begann Vorlesungen zu halten und gründete mit mehreren jungen Magistern das Collegium philobiblicum. Um das vernachlässigte Studium der biblischen Exegese zu heben, erklärten sie an den Sonntagnachmittagen abwechselnd einen Abschnitt des alten und des neuen Testaments kurz und mit praktischer Anwendung. Durch diese Vorlesungen lenkte Francke die Aufmerksamkeit vieler ernstge-

sinnter Männer auf sich, namentlich auch die des Oberhofpredigers Spener, der Franckes Bestrebungen förderte. Nach kurzem Aufenthalt in Lüneburg errichtete er im Jahre 1688 zu Hamburg eine Privatschule für Kinder, wobei er die Wichtigkeit, aber auch die Schwierigkeit des Jugendunterrichts klar erkannte. Das Resultat seiner Erfahrungen faßte er später (1702) in einer Schrift zusammen: „Von Erziehung der Kinder zur Gottseligkeit und christlichen Klugheit," von der wir unten ein Hauptkapitel mitteilen. 1689 verließ er Hamburg, um wieder nach Leipzig zurückzukehren, verweilte jedoch vorher noch einige Monate bei seinem Gönner Spener in Dresden. In Leipzig nahm er seine praktischen Vorlesungen mit außerordentlichem Erfolge wieder auf. Andererseits erweckten dieselben aber eine Opposition unter den Geistlichen der orthodoxen Partei, welche ihn und seine Anhänger mit dem Spottnamen Pietisten belegten und es bewirkten, daß ihm verboten wurde, theologische Vorlesungen zu halten. Im Jahre 1690 wurde er zum Diakonus in Erfurt gewählt. Aber auch hier brachten es seine Feinde dahin, daß er schon im nächsten Jahre als „Urheber vielfacher Unruhen" ohne jede Untersuchung abgesetzt und angewiesen wurde, binnen 48 Stunden die Stadt zu verlassen. Auf Speners Veranlassung wurde Francke nun an die neugegründete Universität Halle berufen und ihm die Professur der orientalischen Sprachen und gleichzeitig das Pastorat in der Halleschen Vorstadt Glaucha übertragen. Im Januar 1692 trat er seine neuen Ämter an. Jetzt hatte Francke den Ort gefunden, der von nun an der Schauplatz einer pädagogischen Thätigkeit von ganz hervorragender Bedeutung werden sollte.

Francke fand in seiner neuen Gemeinde eine so große Unwissenheit, Verwilderung und Armut, daß er bald erkannte, hier helfend eingreifen zu müssen. Jeden Donnerstag erschienen Arme in seinem Hause, um Almosen in Empfang zu nehmen. Francke glaubte, diese Gelegenheit auch für Spendung geistlicher Wohlthaten benützen zu sollen, und bald katechisierte er mit den Almosenempfängern und ihren Kindern auf seiner Hausflur über Stücke aus der heil. Schrift, dem Katechismus oder Gesangbuche, richtete sich dabei mit seinem Vortrage nach den verschiedenen Altersstufen und schloß jede Unterredung mit einem herzlichen Gebet.

Er selbst darbte, um Mittel zu ausreichender Unterstützung

zu schaffen. Je mehr er aber in solcher Weise mit den Armen verkehrte, desto mehr lernte er ihre leibliche und geistige Not kennen und desto höher stieg seine Liebe zu ihnen. In seiner Wohnung brachte er eine Almosenbüchse an, die von den Besuchern nicht unbeachtet blieb. Als er eines Tages 4 Thaler (12 Mark) darin fand, rief er freudig aus: „Das ist ein ehrlich Kapital, damit läßt sich etwas Rechtes anfangen; ich will eine Armenschule gründen.“ Noch am selben Tage kaufte er für 2 Thaler Bücher und gewann einen armen Studenten, der um wöchentlich 6 Groschen (75 Pfennige) den Kindern täglich 2 Stunden Unterricht erteilte. Obgleich von 27 ausgeteilten Büchern die meisten mit den Empfängern verschwanden und nur 4 von den beschenkten Kindern sich mit ihren Büchern wieder einfanden, so ließ Francke sich dadurch doch nicht bestimmen, den Versuch aufzugeben. Dies ist der geringe Anfang der mannigfaltigen und ausgedehnten Anstalten, die sich unter Franckes Leitung in so außerordentlicher Schnelligkeit entwickelten.

Um Ostern des Jahres 1695 war es, als er auf diese Weise seine **Armenschule** ins Leben rief. Schon wenige Wochen nach Eröffnung der Armenschule baten auch Bürgersleute um Aufnahme ihrer Kinder in diese Schule. Sie bezahlten wöchentlich einen Groschen Schulgeld, so daß der Lehrer besser honoriert werden konnte. Bei der wachsenden Zahl der Kinder wurden die zahlenden Bürgerskinder in einem eigenen Lokale untergebracht. Auf diese Weise bildete sich neben der Armenschule eine **Bürgerschule.** Jede erhielt einen eigenen Lehrer, der bei freier Wohnung und Beheizung für wöchentlich einen Gulden täglich 4 Stunden Unterricht erteilte. — In demselben Jahre geschah es auch, daß Francke 3 junge Edelleute anvertraut wurden, um unter seiner Aufsicht unterrichtet und erzogen zu werden. Dies war der erste Anfang des nachmaligen **Pädagogiums.** Bald regte sich in Francke der Wunsch, verwaiste Kinder nicht bloß zu unterrichten, sondern auch zu erziehen. Er nahm daher 3 Waisenkinder zu sich und ließ ihnen vollständige Pflege angedeihen. Durch bedeutende Geschenke ward er in den Stand gesetzt, ein Haus zu kaufen, dasselbe einrichten zu lassen und 9 der ärmsten und verlassensten Kinder in dasselbe aufzunehmen. Damit war das **Waisenhaus** gegründet. Die begabteren unter den Waisenkindern erhielten in den für die Studien nötigen Sprachen und Wissenschaften gesonderten Unterrricht, andere Knaben

schlossen sich diesem Separatkursus an, und damit war der Anfang der **Lateinschule** gemacht. Im Jahre 1696 kaufte Francke ein zweites Haus. Die Zahl sämtlicher untergebrachten Waisenkinder stieg im Juni auf 52. Zugleich stiftete er einen Freitisch für Studenten, mit welchem er die Verpflichtung zu täglich zweistündigem Unterrichte verband. Damit war eine Art **Lehrerseminar** begründet.

Die Zahl der Waisenkinder vermehrte sich sehr rasch, und Francke faßte daher den Entschluß, ein **Waisenhaus** zu bauen, zu welchem der Grundstein am 24. Juli 1698 gelegt wurde. Zu diesen Anstalten kamen noch bis zu Franckes Tode ein Mädchenpensionat, ein Fräuleinstift und ein Witwenhaus, eine Apotheke und eine Buchhandlung mit Druckerei, letztere drei als ergiebige Einnahmequellen für das Ganze. 1706 endlich kam noch die ostindische Missionsanstalt und 1710 die von dem Freiherrn von Canstein begründete Bibelanstalt hinzu. Bei Franckes Tod, der am 8. Juni **1727** eintrat, betrug die Zahl der Schüler fast dritthalbtausend, die der Inspektoren, Lehrer und Lehrerinnen über 200 und die der Teilnehmer am Freitisch etwa 600. Die Leitung der Anstalten ging auf seinen Sohn Gotthilf August und seinen Schwiegersohn Freylinghausen über. 1798 wurde August Hermann Niemayer, Franckes Urenkel, Direktor der Anstalten, der sich um die Hebung derselben in solchem Maße verdient machte, daß er mit Recht der zweite Stifter derselben genannt wird (vgl. § 29). Ihm ist es vorzugsweise zu danken, daß Friedrich Wilhelm III. bald nach seiner Thronbesteigung die Franckeschen Stiftungen so fundierte, daß sie in ihrer Wirksamkeit für immer gesichert sind. Gegenwärtig besteht das Ganze aus neun Unterrichts-, 4 Erziehungs-, 2 Lehrerbildungs- und 3 Erwerbsanstalten mit mehreren Tausenden von Schülern und nahezu zweihundert Lehrern und Lehrerinnen. —

Aus dem Gesagten geht hervor, daß es Francke mit dem Erziehungswesen heiliger Ernst war, und daß er auf die Theorie die lebensvolle Praxis folgen ließ. Die Beschaffenheit und Einrichtung der Anstalten muß eine zweckmäßige genannt werden: helle, geräumige, freundliche Schulgebäude, gehörige Gliederung der Schulen in Klassen und Abteilungen, gute Lehrmittel, wohlfeile Schulbücher. Er-

holung und Vergnügen sollte die Jugend haben, freie Zeit und Ferien aber gab es nicht; selbst sonntags mußten die Schüler außer der Zeit des Gottesdienstes die Schule besuchen.

Franckes Bildungsziel war ideal **„Gottseligkeit,“** praktisch **„Klugheit;“** christliches Leben und christliche Bildung sollten befördert werden. Von den Lehrgegenständen war der wichtigste und weit überwiegendste der Unterricht im Christentum. Er umfaßte die Katechismuslehre und das Bibellesen, den Besuch des Gottesdienstes, die Betstunden, verschiedene Katechisationen, das Memorieren und das Beten ungerechnet. Alles zusammengenommen wurden die Kinder bei 7 täglichen Lehrstunden in der Schule noch 4 Stunden mit religiösen Dingen beschäftigt. Das Beten nahm einen nicht geringen Raum ein. Zunächst wurde jede erste Früh- und Nachmittagsstunde mit einer Andacht begonnen. Dazu gehörte 1. der Gesang eines Liedes, das „fein langsam, bescheidentlich und mit rechter Andacht“ vorgetragen werden sollte, 2. das Gebet, das den Morgensegen, das Vaterunser, den christlichen Glauben ohne Auslegung, ein Gebet aus Arnds Paradiesgärtlein und das „Ehre sei Gott dem Vater“ oder einen Segensspruch umfaßte, 3. das Vorlesen eines Kapitels aus der Bibel und 4. das Hersagen eines Hauptstückes. Dieser Akt füllte die ganze erste Stunde aus und war nur nachmittags durch Ausfall des Bibellesens oder der Katechismusrepetition etwas verkürzt. Das Gebet mußte der Reihe nach von einem Kinde von einem besondern Orte aus mit lauter deutlicher Stimme gesprochen werden.

Der Unterricht im Lesen wurde nach der herkömmlichen Buchstabiermethode erteilt. „Von dem Abc-Büchlein kamen die Kinder in den Katechismus und von diesem in das neue Testament,“ das Lesen der lateinischen Schrift schloß sich unmittelbar an das Lesen der deutschen an, auch verschiedene Handschriften mußten gelesen werden. (Gut, aber fast vergessen.) Der Schreibunterricht begann damit, daß die Kinder die vorgeschriebenen Buchstaben auf der Tafel nachfahren oder in den Heften die mit roter oder grüner Farbe vorgeschriebenen Grundzüge mit schwarzer Tinte überziehen mußten. Die Buchstaben waren genetisch geordnet. Die Schriften mußten von Lehrern korrigiert und dann die Aufsätze (mit Hilfe des Linienblattes) rein geschrieben werden. Die dem Rechenunterricht zugewiesenen 4 Wochenstunden

schrumpften durch die übermäßig ausgedehnten Andachtübungen bis auf die Hälfte zusammen. Die vier Species, die Regeldetri und das Verständnis von den Brüchen war das Ziel. Der Gesangsunterricht an zwei Nachmittagsstunden erstreckte sich auf Einübung der gewöhnlichen Kirchengesänge, wobei Buchstaben und Noten und ein hellklingendes Instrument zu Hilfe genommen wurden. Der Unterricht in den Realien sollte sich auf Geographie und Geschichte, Physik und Botanik, Gewerb- und Gesetzkunde erstrecken und „gleichsam spielend" außerhalb der ordentlichen Schulstunden, auf Spaziergängen, beim Besuch der Werkstätten, Sammlungen, Modellen ꝛc. erteilt werden. Über den Erfolg des Unterrichts, der nach einer streng geregelten Methode faßlich und anschaulich in immer nur wenigen (3) Gegenständen nebeneinander zu erteilen war, und bei dem häufige Wiederholungen stattfanden, hatten jährlich vier Prüfungen ein Urteil zu ermöglichen.

Die Schulzucht wurde, wie aus seiner trefflichen Schulordnung*) ersichtlich ist, mit der Lehrthätigkeit in enge Verbindung gesetzt; sie war von christlicher Liebe durchdrungen, obgleich der Stock nicht für entbehrlich gehalten wurde. Die Schulzucht sollte von der häuslichen getragen sein, da sie ohne diese Basis geringe Aussicht auf Erfolg bietet. Franckes Anordnungen hinsichtlich der Arten und Grade der Strafen gehören als Ausfluß wahrer pädagogischer Einsicht zu dem Besten, was er über die Erziehung überhaupt geschrieben hat, wie das citierte Kapitel aus seinem „kurzen und einfältigen Unterricht" beweisen wird.

bb. „**Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind.**" A. H. Francke, 1702.

I Teil. Anführung zur christlichen Gottseligkeit.

Die Ehre Gottes muß in allen Dingen, aber absonderlich in Auferziehung und Unterweisung der Kinder als Hauptzweck immer vor Augen sein, sowohl dem Praeceptori als dem Untergebenen selbst.

Die Gemütspflege ist das einzige Mittel, wodurch dieser Hauptzweck in Anweisung der Jugend erhalten wird. Die wahre Gemütspflege gehet auf den Willen und Verstand. Wo man nur auf eines von beiden sein Absehen hat, ist nichts Gutes zu hoffen. Wer nur

*) Vgl. seine Schrift: „Öffentliches Zeugnis mit Werk, Wort und Dienst Gottes" (1702).

deswegen die Jugend unterrichtet, daß er sie gelehrter mache, siehet zwar auf die Pflege des Verstandes, welches gut, aber nicht genug ist. Denn er vergisset das Beste, nämlich den Willen unter den Gehorsam zu bringen und wird deshalb endlich empfinden, daß er ohne wahre Frucht gearbeitet.

Die wahre Gottseligkeit wird der zarten Jugend am besten eingeflößet durch das gottselige Exempel des Praeceptoris selbsten, wie auch der Eltern, Großeltern und anderer, die an Eltern Statt sind, wie nicht minder durch das Exempel derer, mit welchen sie umgehen, sodann durch die catechisation oder kurze deutliche Einleitung zu der Hauptsumme der christlichen Lehre. Auch sollen die Kinder die hl. Schrift ganz lesen, insbesondere das neue Testament. Damit sollen häufige Ermahnungen verknüpft werden. Auch muß man wohl auf seiner Hut sein, daß man nicht aus Unverstand und Unvorsichtigkeit der Jugend zur Annehmung einiger Laster Anleitung gebe. — Hiernächst ist zu merken, daß es insonderheit drei Tugenden sind, welche man vor allem den zarten Kindern einpflanzen soll, nämlich: Liebe zur Wahrheit, Gehorsam und Fleiß; da dann die entgegengesetzten Laster zugleich mit ebenso großem Ernst werden vermieden werden, nämlich Lüge, Eigenwille und Müssigang.

Durch die Liebe zur Wahrheit wird das Herz aufrichtig und redlich, auch frei und offen gegen jedermann und schämen sich, mit heimlichen und falschen Tücken umzugehen. Durch den herzlichen Gehorsam wird die Herrschaft des eigenen Willens und Fürwitzes niedergelegt, und das Herz immer mehr erniedriget und demütig gemacht, auch zu einer ungeheuchelten Bescheidenheit und Freundlichkeit angewiesen. Durch den Fleiß wird eine Beständigkeit und Dauerhaftigkeit in allen Dingen erlangt und das Gemüt frühzeitig aus der groben Unwissenheit und Unerfahrenheit herausgerissen. (Der zweite Teil handelt von Anführung zu christlicher Klugheit.)

Hier sei noch vom ersten Teil Cap. 16 angeführt:

„Wann Strengigkeit zu gebrauchen ist, muß man dabei behutsam fahren."

„Einige sind der Meynung, man soll die Kinder nur bloß durch liebreiches Ermahnen zurechte bringen, und wollen nicht gestatten, daß man sie mit Ruten oder sonst etwas scharf züchtigen sollte, wenn die Worte nicht hinlänglich scheinen. Die Erfahrung ist aber hierinnen der beste Lehrmeister, daß man die Rute gar nicht von der Kinder-Zucht verbannen könne, zum wenigsten, wenn die Kinder schon verzärtelt, alt, und in ihrem eigenen Willen schon verstärcket sind, und so lange, bis sie sich selbst überwunden haben und ohne Zwang einer liebreichen Anführung folgen. Die Sache erfordert aber des Informatoris Verstand und Fürsichtigkeit. Denn

es wird leichtlich geschehen, daß das Gute durch unzeitige Bestrafung an denen Kindern mehr erstickt, als befördert wird, daß die Kinder einen Haß gegen ihren Informatorem, oder auch wohl gegen ihre Eltern fassen, daß sie alles aus Furcht thun, daß sie tückisch, lügenhaft und hinterlistig werden, ja wol gar, daß sie einen Abscheu und großen Widerwillen gegen alle wahre Gottseligkeit, wie auch gegen die Studia selbst fassen, weil sie sehen, daß sie zu nichts ohne Angst und Pein kommen können.

(1) Demnach haben Eltern und Fürgesetzte an ihrer Seiten sich in acht zu nehmen, daß sie nicht aus hitzigen und bösen Affekten über ihre Kinder und Untergebene herfahren, denn solches ist ein Eifer mit Unverstand, und mehr eine Tyrannei, als eine christliche Kinder-Zucht zu nennen. Darum ist vonnöten, daß sie zuvor sich selbst überwinden, ehe sie die Bestrafung der Kinder fürnehmen. Wie etwa von einem frommen Vater pfleget erzählet zu werden, daß er allezeit zuvor sein Gebet verrichtet, ehe er seine Kinder gezüchtigt.

(2) Es ist aber auch über dies noch vonnöten, daß die Bestrafung aus einem solchen herzlichen Mitleiden herfließe, daß auch die Kinder erkennen mögen, daß man nicht seine Lust daran habe, sie zu schlagen, sondern daß man lieber alle Ruten wegwerfen, und sie nur allein mit Worten ziehen wollte, wenn es nicht die hohe Notdurft erfordert hätte. Denn sonsten werden gewißlich die Untergebenen gegen ihre Fürgesetzten endlich so erbittert, daß weder Wort noch Schläge etwas bei ihnen ausrichten können. Sehen sie aber die Sanftmut und das Mitleiden ihrer Fürgesetzten, so werden sie in ihrem Gewissen mehr überzeuget, als durch die Schläge selbsten.

(3) Ist auch vonnöten und nützlich, daß die Eltern und Informatores in diesem Stücke miteinander einig seien und einander die Hand bieten. Denn wenn die Kinder erst merken, daß es die Eltern verdrieße, wenn sie von dem Informatore gezüchtigt sind, ist ferner keine Frucht bei denen Kindern von aller Bestrafung des Informatoris zu gewarten.

(4) Ist auch hoch vonnöten, daß man die rechte Gradus bei denen Kindern gebrauche, und nicht mit der Schärfe, sondern mit Freundlichkeit, nicht mit Schlägen, sondern mit Worten den Anfang mache. Zu hart ist es, wenn man die Kinder mit Schlägen traktieret einer Sache wegen, darinnen man sie vorhin noch nicht belehret hat, daß es unrecht sei, noch sie mit Worten ermahnet, daß sie sich dafür hüten sollen. Denn die Kinder müssen erkennen, daß sie die Bestrafung wohl verdienet haben.

(5) Hat man sich auch in acht zu nehmen, daß man die Kinder nicht über das Maß ihres Verbrechens bestrafe, welches man aber nicht so wohl nach dem äußerlichen Verbrechen, als nach ihrem bösen Willen und Vorsatz abzumessen hat. Sonst wird der Informator leicht

der Eltern Widerwillen gegen sich erwecken, und dann von ihnen selbst in der Auferziehung gehindert werden.

(6) Haben sich auch Fürgesetzte in acht zu nehmen, daß sie nicht mit Schlägen denen Kindern an ihrer Gesundheit einigen Schaden thun, welches leicht geschehen kann, wenn man sie zum Exempel mit Stecken traktiert, oder sonsten sie an die Köpfe schläget, oder ins Gesichte. Die Eltern, wenn sie solches gewahr nehmen, werden hierüber bald ihren Unwillen bezeugen, indem sie durch Mitleiden gegen ihre Kinder gerühret, sich fürchten, ihre Kinder möchten endlich ungesund geschlagen werden.

(7) Ist auch nützlich, daß den Kindern mit Fleiß beigebracht werde, daß sie alle Bestrafung für eine Wohlthat zu achten, weil dadurch verhindert wird, daß sie nicht in ihrer Bosheit aufwachsen, und darnach Gott in sein schweres Gerichte verfallen.

(8) Müssen auch Fürgesetzte ihre Zucht also zu temperiren wissen, daß sie nach der Bestrafung der Untergebenen sich wiederum liebreich erweisen, damit sie nicht in einen bittern Haß gegen sie gesetzet werden und endlich den Mut gar sinken lassen. Dabei aber ein Verständiger sich leicht in acht nehmen wird, daß er nach der Zucht die Kinder nicht wieder verzärtele.

(9) Wird auch von einem verständigen Informatore erfordert, daß er einen guten Unterschied halte, ob die Kinder ihrer natürlichen Art nach mehr durch Schärfe als durch Liebe zu ziehen sind. Denn es kann unzeitige Liebe und unzeitige Schärfe in der Kinderzucht gleichen Schaden bringen. Will sich aber eine Möglichkeit finden, die Rute gar wegzulassen, und dennoch den Zweck guter Zucht zu erhalten, ist Gott dafür zu preisen."

cc. Zur Kritik. Francke ist kein leerer Projektenmacher, nicht ein bloß einseitiger Theoretiker, er greift vielmehr mit seltenem Geschick in die Praxis ein und verschafft seinen Ideen Realität. Sein Ziel bei aller Erziehung ist eine lebendige Gotteserkenntnis und ein rechtschaffenes Christentum, „Gottseligkeit" durch christliches Leben und „Klugheit" durch christliche Bildung. Ohne Frömmigkeit ist nach ihm alles Wissen mehr schädlich als nützlich. Im Gegensatz zu Locke und dem späteren Rousseau sagt er, daß alle Kinder den Samen des Verderbens in sich tragen. Die Frömmigkeit schließt aber nach seiner Ansicht die Klugheit nicht aus, die der Unterricht und das Leben schaffen soll, wobei jedoch der Stand und die künftige Bestimmung stets ins Auge zu fassen sind. Dem entsprechend ließ er in der deutschen Schule nicht nur in der Religion, im Lesen, Schreiben,

Rechnen und Singen, sondern auch in den „Realien“ (Naturkunde, Geographie und Geschichte) unterrichten und dieselben möglichst anschaulich behandeln.

So hat er der pädagogischen Theorie des 17. Jahrhunderts die lebensvolle Praxis folgen lassen; denn er hielt viel auf Ordnung und Methode im Unterricht, auf gute Disziplin, auf innige Verbindung von Lehre und Zucht, auf möglichst harmonisches Zusammenwirken von Haus und Schule. Auch regte er mit seinem Lehrerseminar für Theologen die Errichtung von Seminarien für Volksschullehrer an. Seine religiöse Richtung sowohl als seine Berücksichtigung der Realien erinnern an Comenius, seine Fürsorge für die Armen und Waisen an Pestalozzi.

In Franckes Schriften finden sich viele Goldkörner von echt pädagogischem Gehalte, welche ebensowohl von seiner reichen Erfahrung als richtigen Einsicht Zeugnis geben. Tritt auch das Theologische in denselben einseitig in den Vordergrund, wird auch auf die Vornahme religiöser Übungen und dann auf die äußere Gestalt der Frömmigkeit ein etwas zu großes Gewicht gelegt: so kann doch der objektive Beurteiler dem Manne, welcher selbst wahrhaft fromm war, welcher in Demut und Gottvertrauen ein bewundernswertes Organisationstalent entfaltete und so erstaunlich Großes schuf, welcher Vater des Waisenhaus- und Armenschulwesens und der Wiedererneuerer der Volksschule geworden, nur seine vollste Hochachtung zollen.

---

dd. Von Francke und seinen Anstalten ging ein frisches Leben durch die Pädagogik, das besonders dem deutschen **Volksschulwesen** zu gute kam. Nun wurden Armenschulen und Waisenhäuser in großer Zahl angelegt, besonders aber zur Verbesserung der Volksschule neue Schulordnungen erlassen, es wurde auf die Bildung der künftigen Lehrer Bedacht genommen und von den Regierungen dem Volksschulwesen eine bisher nie bekundete Aufmerksamkeit zugewendet.

Besonders in **Preußen** machte sich der Einfluß des Pietismus geltend. König Friedrich I. (1701) regte die Sorge für die Witwen und Waisen der Schullehrer an, gründete das Waisenhaus zu Königsberg, schrieb 1710 Visitationen der Schulen vor, bei welchen der „Visitator sich versehen sollte, ob 1) ein Schulmeister

in jeglichem Dorf vorhanden, der die Knaben im Lesen, Schreiben und Catechismo unterweise; 2) ob er die erforderte Thätigkeit und Fleiß habe, und ob er 3) gutes Leben und Wandel führe." Eine festere Organisation bekam das Volksschulwesen unter seinem Sohne Friedrich Wilhelm I. (1713—1740), der gleich im ersten Jahre seiner Regierung eine Schulordnung erließ, in welcher er für jede Gemeinde eine Schule verlangt. „Wo noch keine Schulen seynd, und doch eine Anzahl der Jugend sich der Orten befindet, soll er (Inspektores) mit dem Prediger, Kirchenvorstehern und Ältesten dahin trachten, daß an jedem Ort, wo eine reformierte Gemeinde ist, auch reformierte Schulen, so viel derer nötig, sich befinden." Friedrich Wilhelm, der die Präparation tüchtiger Schulmeister forderte, in dem Edikt von **1717** die allgemeine Schulpflicht als notwendig erklärte, vollendete das Waisenhaus zu Berlin, gründete und dotierte 1722 das Waisenhaus zu Potsdam für 2500 Kinder und schenkte für die Schulen der in Preußen aufgenommenen Salzburger 150000 Thaler. Als der König zur Zeit der Einwanderung der Salzburger (1731) noch keine genügende Frucht seiner Bemühungen für die Volksschule sah, verschärfte er seine Befehle, verdoppelte aber auch seine Unterstützungen. So begründete er mit der (für die damalige Zeit bedeutenden) Summe von 50000 Thlr. eine Stiftung (Mons pietatis), deren Zinsen zum Unterhalt der Lehrer in armen Gemeinden dienen sollten. Der von ihm unterm 13. Juli **1736** erlassene „General-Schul-Plan" (Principia regulativa), nach welchem das Landschulwesen im Königreich Preußen eingerichtet wurde, schrieb vor, daß die Gemeinden wie sie Priester- und Küsterhäuser, so auch Schulgebäude zu errichten und zu erhalten haben, daß Erzpriester und Prediger über Kapazität, Lehre, Amt und Aufführung des Schullehrers Aufsicht führen sollen und was die Gemeinden und Eltern an Besoldung, Schulgeld, Naturalien 2c. an den Schullehrer zu geben haben. 1738 publizierte der König ein Reglement zur Organisation der Volksschule in Städten (Berlin), worin ausgesprochen war: „Es muß sich niemand des Schulhaltens eigenmächtig anmaßen, sondern ein jeder bei dem Inspectore und den Predigern des Kirchspiels, wo er Schule halten will, sich melden, von ihnen sämtlich examiniert werden, und wenn er tüchtig befunden, auch deshalb ein schriftliches Testimonium erhalten, resp. sich dem

evangelisch=reformierten Kirchendirektorio und Magistrat allhier sistieren und Confirmation suchen. Ohne solch Testimonium des Ministerii wird keiner angenommen.“

So erhielt das Volksschulwesen in Preußen, besonders auch in Ostpreußen und Litauen, eine so feste Gestalt, wie sie dazumal das Schulwesen keines anderen Landes, Gotha ausgenommen, besaß. In einem Zeitraum von zwei Jahren waren in 24 königlichen und 5 adeligen Ämtern des Königsberger Departements 885, in den 4 Hauptämtern von Litauen 275, in Summa 1160 Landschulen errichtet. In andern Ländern machten sich die Einflüsse des Pietismus auf das Volksschulwesen in ähnlicher Weise geltend. Auf pietistischem Grunde erbaute auch

c. **Nikolaus Ludwig, Graf von Zinzendorf,** (1700—1760)

die Herrnhuter Gemeinde, welche als Erziehungsziel die frühzeitigste Weckung der Liebe Gottes in Christo setzte, damit das Kind allein zu Gottes Ehre als brauchbares Glied in der bürgerlichen Gesellschaft lebe. Neben den Ortsschulen, in welchen der Prediger in allen Klassen in den Grundwahrheiten des Evangeliums unterrichtet, bestehen verschiedene Unitätserziehungsanstalten für die Kinder der Missionare und solcher, welche infolge ihres Berufes ihre Kinder nicht selbst erziehen können. Für die höhere



Ausbildung besitzen die Herrnhuter die Pädagogien zu Barby und Niesky, für Ausbildung der Theologen das Seminar zu Gnadenfeld. Die Schulen der Herrnhuter haben sich trotz vieler Konkurrenz bis auf die Gegenwart einen guten Ruf bewahrt und weiteste Verbreitung selbst in fernen Ländern gefunden.

Einen selbständigeren Weg schlugen bei aller Verwandtschaft mit dem Halleschen Pietismus die württembergischen Pädagogen

Bengel und **Flattich** ein, welche für ihr engeres Vaterland eine Zahl von christlichen Schulmännern bildeten, die in stiller Treue ihres Berufes warteten. Flattich (1713—1797) wirkte 37 Jahre als Landpfarrer zu Münchingen, wo er zugleich eine Erziehungsanstalt mit praktischem Verstand, psychologischem Takt, mit Geduld, Beharrlichkeit und Freundlichkeit leitete. Seine wichtigsten pädagogischen Grundsätze hat er gesammelt unter dem Titel: „Unterschiedliche Anmerkungen über das Informationswerk." Darnach „hat ein Lehrmeister vornehmlich auf 3 Stücke zu sehen: daß er ein gutes Gemüt pflanze, daß er junge Leute zur Überlegung bringe, und daß er ihre Gesundheit erhalte und stärke."

d. Auch die **Realschule** wuchs auf diesem Boden. Schon seit Comenius galten theoretisch die Realien für den Schulunterricht als eine unentbehrliche Ergänzung. Infolge der sich erweiternden Handels- und Verkehrsverhältnisse zeigten sie sich als unabweisbares Bedürfnis; die verhältnismäßig zahlreichen Erfindungen, die in der letzten Zeit des siebzehnten Jahrhunderts gemacht wurden, verstärkten dasselbe. Man wollte Schulen haben, die sich nicht bloß mit Sprachen, sondern mit Sachen zu thun machten, welche die Standes- und künftigen Berufsverhältnisse berücksichtigten. Alle Welt fing an zu beobachten, Experimente zu machen, mechanische Erfindungen und Verbesserungen auszusinnen. Physik, Mechanik, Geometrie, Astronomie, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Zeichnen, Ackerbau, Gartenbau ꝛc. wurden als notwendige Lehrgegenstände angesehen und in den „Realschulen", welcher Name von Semler in Halle stammt, eingeführt. — Die erste größere Realschule gründete J. J. **Hecker** in Berlin. Derselbe war wie Semler aus Franckes Institut hervorgegangen, wurde 1738 zum Prediger an der Dreifaltigkeitskirche ernannt, wo er Sonntag abends katechetische Übungen zur Wiederholung seiner Frühpredigten veranstaltete, den Bau eines Schulhauses mit Hilfe des Kirchenbeckens durchführte und neben dieser Schule mit 6 Lehrern noch viele Freischulen gründete. Vom Jahre 1746 an gab er seiner Schule den Namen „Realschule", welche **1748** als „Königliche Schule" anerkannt und reorganisiert wurde. Da die Zöglinge seit diesem Jahre teilweise zum Unterrichten angeleitet wurden, so ward damit zugleich in der **Gründung von Lehrerseminaren** fortgefahren, womit schon 1735 der Stettiner Schienmeyer einen Anfang gemacht, als er mit dem dorti-

gen Waisenhaus auf Grund einer von 1732 stammenden Kabinettsordre eine Lehrerbildungsanstalt verband. Die Berliner Anstalt erwarb sich bald einen sehr guten Ruf und erhielt einen ziemlich großen Einfluß auf die Entwicklung des Volksschulwesens durch J. Fr. Hähns Litteralmethode, welche späterhin durch Felbiger in die Volksschulen des katholischen Deutschland verpflanzt wurde, wovon wir weiter unten das Nähere hören werden.

---

e. **Zur Kritik.** Die **Pietisten** setzen als das **Ziel** der Erziehung und des Unterrichts: Die Erbauung des Reiches Gottes in dem Herzen eines jeden Kindes in jedem Stande.

Allen Standesschulen geht daher nach ihrer Auffassung die Bildung in der Volksschule voran, die für **jeden** Christenmenschen das unerläßlich Notwendige lehrt. „Mit diesem Gedanken hat der wahrhafte Begriff der Volksschule Realität erhalten und ist für die Neugestaltung des Volksschulwesens der mächtigste Anstoß gegeben.“

Bald jedoch begannen die Schulen des Pietismus in dasselbe Extrem zu verfallen, wie seine religiöse Anschauung. Er verkümmerte dem Menschen die unschuldigen Freuden und machte die Schule zu einer durch Angst und Furcht beherrschten Zuchtanstalt. Die unechten Schüler Franckes, seine geistlosen Nachtreter, setzten an Stelle des Geistes wieder die Form. Die äußere Gebärde, der Heiligenschein wurde das Wesentliche, und so stellten sich Heuchelei und liebloses Richten als Resultate der Erziehung ein. An Stelle der ursprünglich väterlichen Leitung der Zöglinge trat die Verkümmerung unschuldiger Lebensfreuden (Verbot aller Spiele); Stock und Rute machten sich wieder geltend, und während bei einem Individuum die Lebenskraft unterdrückt wurde, schlug der Funke des zurückgedrängten Eigenwillens bei dem andern in hellen Flammen auf, die Leben und Kraft verzehrten. —

---

f. Der **Unterricht** der Volksschule des 17. Jahrhunderts erstreckte sich auf Religion, Gesang, Lesen, Schreiben, Rechnen und hie und da, aber ganz selten, auf Realien.

Der Religionsunterricht galt wie in der vorigen Periode als Hauptsache, der Katechismus war der Mittelpunkt des Unterrichts und mußte wörtlich auswendig gelernt werden. Eine größere Zahl von Katechismen wurde für den Schulunterricht bearbeitet, so z. B. Gesenius, „Kleine Katechismusschule," Höfer, „Himmelsweg", das „Nürnberger Kinderbüchlein", welches 1625 herausgegeben wurde, u. a. m. Der Katechismusunterricht wurde in der Kinderlehre fortgesetzt, zu deren Besuch die Schüler aller Schulgattungen verpflichtet waren. Das Bibellesen wurde häufiger betrieben als zuvor; das Memorieren einer Anzahl von Psalmen war ziemlich allgemein, ebenso das Singen geistlicher Lieder, womit die Schulen begonnen und geschlossen wurden.

Beim Lesen herrschte trotz der Vorschläge zum Besseren die alte Buchstabiermethode, obgleich schon Ratke in seiner Lehrordnung für die Anfänger Sprachübungen und gemeinsamen Betrieb der Lese- und Schreibübungen empfohlen hatte. Doch fehlte es nicht an Bestrebungen, den Kindern die Arbeit zu erleichtern. Gegen Ende des Jahrhunderts fingen manche Schulmänner an, sich gegen das Buchstabieren auszusprechen, so z. B. Bensky in seinem „erleichterten Lesebüchlein."

Das Schreiben soll nach der Weimarschen (**1619**) und Hessischen (**1670**) Schulordnung beginnen, wenn die Kinder einigermaßen lesen können. Zuerst soll das ABC, dann sollen Wörter, Sätze und Zeilen nach der Vorschrift nachgemacht werden. Der Lehrer soll zeigen und korrigieren, hierauf sollen die Schüler das Geübte auswendig schreiben. Die Schüler sollen die Schriften der Mitschüler lesen und die Interpunktionszeichen setzen.

Das Rechnen wurde mit größerem Fleiße betrieben und von den meisten Regierungen „ein wenig Rechenkunst" als für den Bürger notwendig gefordert. Es erschienen ungefähr 300 Rechenbücher in diesem Jahrhundert. Der „Schulmethodus" hatte auch für den Rechenunterricht ein mehr elementarisches Verfahren empfohlen, allein es führte sich sehr langsam in den Schulen ein.

Die Realien konnten sich noch keinen bleibenden Platz verschaffen und wurden nur in wenigen Schulen gelehrt, obgleich sie schon Comenius in seinen Unterrichtsplan aufgenommen, Francke sie sehr betont und der „Schulmethodus" sie als obligat erklärt hatte.

Daß der Unterricht noch keine besonders erfreulichen Früchte zeitigte, lag hauptsächlich an der ungenügenden Bildung der Lehrer. Ein Anfang zum Besseren war gemacht, aber auch nur ein Anfang. Meist beschränkten sich die Regierungen darauf, die Geistlichen aufzufordern, sich nach tüchtigen Leuten für die Schule umzusehen. Denn noch 1737 verordnete die Principia regulativa: „Ist der Schulmeister ein Handwerker, kann er sich schon ernähren, ist er keiner, wird ihm erlaubt, in der Ernte sechs Wochen auf Tagelohn zu gehen."

Auch in anderen deutschen Ländern stand den Handwerkern die Schule noch immer offen. Allmählich kamen Prüfungen bei der Lehrerwahl auf, was immerhin einen Fortschritt bedeutete. Aber schwierig war die Arbeit mit der rohen Jugend, kümmerlich die Wohnung, gering das Ansehen und kärglich das Einkommen der damaligen Volksschullehrer.

(Vgl Fischer, Gesch. d. deutsch. Volksschullehrerstandes.)

II. Die abstrakt menschliche Erziehung im Zeitalter der Aufklärung.

(1750–1800).

§ 18.

Humanismus und Realismus.

1. Ein Extrem ruft das andere hervor. „Während der Periode der streng kirchlichen Erziehung (und Weltanschauung) sind die religiösen Geistesvermögen zu stark und zu einseitig angespannt. Dies erweckt die ebenso einseitigen Denkvermögen, welche auf den Richterstuhl treten, das bisher Gewordene und faktisch Vorhandene um seine Berechtigung fragen, die bestehende Religion, Erziehung ꝛc. kritisieren, und da dieselben ihnen ungenügend scheinen, dafür neue Fundamente konstruieren.“ (K. Schmidt.) So folgt auf die Zeit der Orthodoxie (Rechtgläubigkeit) und des Pietismus die des deistischen Liberalismus (Freisinnigkeit mit dem Glauben an Gott) und des Rationalismus (Vernunftglaube), während auf dem Gebiete der Politik die neuen Ideen sich als Kosmopolitismus (Weltbürgertum) offenbarten. Diese Zeitanschauung entwand sich aber nicht bloß der kirchlichen Rechtgläubigkeit, sondern der christlichen Frömmigkeit überhaupt und führte in dem Glauben, daß nur durch einen Bruch mit der Geschichte, mit der politischen und sozialen Sitte und mit dem Christentum eine wahre Weltverbesserung möglich sei, denselben wirklich herbei.

In **Deutschland** trat diese neue Richtung zuerst als **Humanismus** an den Gelehrten- und Hochschulen auf und suchte, von dem Grundsatz ausgehend, daß die Geschichte die Lehrmeisterin der Menschheit sei, durch die alten Sprachen, durch das Vertiefen in die Denkmäler der antiken Kunst ꝛc. eine allgemeine und ideale Bildung des Menschen zu erreichen. (Gesner, Ernesti, Heyne.)

In **England** vollzog sich eine Reformation, die mit dem Namen **Deismus** bezeichnet wird. Der Deismus verwirft alles, was den Gesetzen des Verstandes widerspricht und erkennt das Selbstbewußtsein als das Höchste und Gewissene für den Menschen,

während er in der Offenbarung nur ein Erziehungsmittel für die große Masse sieht. Er will das nach seiner Meinung Unvernünftige aus dem Christentum ausscheiden und sucht die allen Religionen gemeinsamen Grundwahrheiten zu erkennen. Dieselben sind nach Herbert: 1) Es gibt nur einen höchsten Gott; 2) dieser höchste Gott muß verehrt werden; 3) Tugend und Frömmigkeit sind die wesentlichsten Teile dieser Gottesverehrung; 4) der Mensch ist verpflichtet, seine Sünden zu bereuen und von ihnen zu lassen; 5) das Gute und das Böse wird in jenem Leben vergolten. — Was über diese fünf Sätze hinaus geht, gilt als eitler Zusatz, als Fälschung herrschsüchtiger Priester. Auf dieser Grundlage entstand der Freimaurer-Orden; auf diesem Boden schrieb Daniel Defoe **1719** seinen **Robinson Crusoe**, für den er zuerst keinen Verleger finden konnte, der aber gleich nach seinem Erscheinen das Buch für hoch und niedrig, jung und alt in allen Sprachen der Welt wurde, und von dem auch Rousseau sagt, daß es das Buch ist, das sein „Emil" vor allen andern lesen soll. Es stimmt dieser Kinderroman auch ganz trefflich zu Rousseaus Erziehungsplan, da er die Entwicklung der Menschheit aus dem Naturzustande zur Kultur darstellt.

Der **französische Realismus**, genannt **Freidenkerei**, richtete sich in seiner Opposition gegen die Religion, den Staat und das ganze soziale Leben (Voltaire, Diderot, d'Alambert). Obgleich ein glühender Verteidiger des Deismus, ist doch der Vertreter dieser neuen, das Alte völlig umstürzenden Lehren des pädagogischen Naturalismus

2. Jean Jaques Rousseau,

geb. den 28. Juni **1712** zu Genf,

gestorben den 3. Juli **1778** zu Ermenonville bei Paris.

a. Das Leben Rousseaus.

α) Seine Jugend. Rousseau war der Sohn eines unbemittelten Uhrmachers in Genf. Seine Geburt kostete der Mutter, der Tochter eines reform. Geistlichen, das Leben, weshalb Rousseau seine Geburt sein erstes Unglück nannte. Der Knabe vermißte von Anfang an die Mutterliebe und ein ruhiges Familienleben. Dieser Mangel wirkte um so nachteiliger auf ihn, als der Vater so

wenig erzieherischen Takt besaß, daß er mit seinem talentvollen Kleinen, der sehr bald das Lesen erlernte, ganze Nächte hindurch schlechte



französische Romane las. Acht Jahre alt, wurde der Knabe, da sein Vater wegen eines Streites mit einem französischen Offizier Genf verlassen mußte, einem Landpfarrer zur Erziehung übergeben, bei dem er allerlei Thorheiten beging. Darnach trat er als Schreiber bei einem Anwalt ein, ohne lange auszuhalten. Man brachte ihn zu einem Kupferstecher in die Lehre. Er entrann und kam nach langem Umherirren zu einem katholischen Geistlichen, der ihn

β) zu der verwitweten Frau von Warens in Annecy (später in Chambery) brachte, die ihn anfänglich zur Rückkehr zu bewegen suchte. Nach einigen Monaten schickte sie ihn zum Unterricht in ein Kloster nach Turin, wo der sechzehnjährige Jüngling ohne jede innere Überzeugung zum Katholizismus übertrat. Nun ließ er sich von einer Woge des Lebens zur andern werfen. Er ward Lakai, sank aber zugleich auch zum Dieb herab, wurde Seminarist, Musiklehrer, Steuerschreiber 2c. Im Jahre **1732** kehrte er zu Frau von Warens zurück und lebte mit ihr im vertrautesten Umgange, gab sich aber auch dem Studium verschiedener Wissenszweige hin. Als Frau von Warens seiner müde war, verschaffte sie ihm **1741** eine Hauslehrerstelle bei einem Herrn von Mably in Lyon, dessen Weinflaschen er insgeheim verringerte. Als er wegen seiner 3 Erziehungsmittel: Rühren — Gründe — Zorn — sich zum Erzieher unfähig fühlte, ging er 1742 nach Paris.

γ) In und um Paris. Hier ernährte er sich mit Notenschreiben und suchte die Noten mit Ziffern zu vertauschen. Bald aber trieb er sich wieder müßig herum. Endlich wurde er Gesandtschaftssekretär beim Grafen Montage in Venedig, wo er ein lockeres Leben führte, es aber nicht lange aushielt. Er kam wieder nach Paris, bewegte sich in einem Cirkel von Freidenkern (d'Alembert, Diderot 2c.), verband sich aber auch in seinem Speise-

hause mit einer gewöhnlichen Person, dem Schenkmädchen Therese Le vasseur, die er erst nach 23 Jahren heiratete. Die 5 Kinder, welche aus dieser unlautern Verbindung hervorgingen, schickte der herzlose Mann gegen Theresens Willen ins Findelhaus. Dem ersten gab er ein Erkennungszeichen mit, den andern auch nicht einmal das. Er beschäftigte sich jetzt viel mit Philosophie und beantwortete **1749** die von der Akademie zu Dijon aufgestellte Preisfrage: „Ob die Künste und Wissenschaften zur Besserung der Sitten beitragen?“ zum Erstaunen der Welt mit Nein; „denn“, sagte er, „das alte Rom war besser als das spätere, und in Sparta herrschten reinere Sitten als in Athen.“ Sodann stellte er den Satz auf, daß die Wissenschaften nur aus egoistischen Bestrebungen hervorgegangen seien, so die Astronomie aus dem Aberglauben, die Physik aus der Neugierde ꝛc. Seine Schrift wurde preiswürdig befunden und damit war sein Ruhm begründet. Eine zweite Schrift: „Über den Grund der Ungleichheit unter den Menschen“ (**1753**) erlangte zwar keinen Preis, machte aber noch größeres Aufsehen. In dieser Abhandlung vergleicht er den natürlichen Menschen mit dem gesitteten und gibt ersterem den Vorzug. In jenen Naturzustand, in welchem allein Unschuld, Einfalt, Freiheit und Gleichheit zu finden gewesen, sollen die Menschen zurückkehren, um das verlorene Paradies wieder zu erlangen; darum, ruft er seinen Brüdern am Schlusse zu: „Kommt in die Wälder und werdet Menschen!“ Voltaire, dem Rousseau seine Schrift zusandte, schrieb ihm darauf folgenden satirischen Brief:

„Ich habe Ihre neue Schrift gegen das Menschengeschlecht erhalten und danke Ihnen dafür. Sie werden den Menschen gefallen, denen Sie die Wahrheit sagen, werden sie aber nicht bessern. Man kann die Greuel des gesellschaftlichen Lebens, von dem sich unsere Unwissenheit und Schwäche so viel süße Befriedigung verheißt, nicht mit stärkeren Farben schildern. Noch nie ist so viel Geist aufgewendet worden, um uns wo möglich zum Vieh zu machen. Liest man Ihr Buch, so bekommt man Lust, auf allen Vieren zu laufen. Da ich jedoch seit länger als 60 Jahren aus der Gewohnheit bin, fühle ich leider, daß es mir unmöglich ist, dieselbe wieder anzunehmen, und ich überlasse gern diesen Naturgang denen, welche dessen würdiger sind, als Sie und ich. Auch kann ich mich nicht einschiffen, um zu den Wilden Canadas zu reisen, erstlich, weil die Krankheiten, die ich zu leiden verdammt bin, mir einen europäischen Arzt nötig machen, sodann auch, weil dort im Lande Krieg ist, und weil das Beispiel

unserer Nationen jene Wilden fast ebenso bös gemacht hat, als wir selbst sind. Ich beschränke mich darauf, als ein friedlicher Wilder in der Ihrem Vaterlande benachbarten einsamen Gegend zu leben" 2c.

d) Auf der Flucht. Tod. Bald darauf verfaßte Rousseau eine Abhandlung über die französische Musik, in welcher er über dieselbe ein sehr wegwerfendes Urteil fällte, was die Nation aber so aufregte, daß Rousseau flüchten mußte. Er ging daher **1754** nach Genf, wurde wieder Protestant und würde sich wahrscheinlich in seiner Vaterstadt bleibend niedergelassen haben, wenn nicht der ihm verhaßte Voltaire in der Nähe gewohnt hätte. Als in Paris eine ruhigere Stimmung Platz gegriffen hatte, zog er **1756** wieder in die Nähe der französischen Hauptstadt und wohnte in einer ihm von Freunden angebotenen Eremitage. Ein Jahr darnach bezog er das Schloß des Marschalls von Luxembourg in Montmorency und lebte ganz der Schriftstellerei. Hier bearbeitete er insbesondere den berüchtigten und revolutionären „Gesellschaftsvertrag" (Contrat soziale) und seinen „**Emil**, oder Über die Erziehung," der **1762** erschien. Dieses Buch machte so gewaltiges Aufsehen und ward für so anstößig gefunden, daß nur die Flucht den Verfasser vor dem Kerker rettete. Er floh nach Genf, von da nach Bern, dann nach Neuchatel. Seine geistreichen Schriften standen aber den Zeitanschauungen so entgegen, daß er 1766 auch von hier nach England fliehen mußte, wohin ihn der Geschichtsforscher Hume eingeladen hatte, woselbst er sich aber in seinen Erwartungen getäuscht sah. Von da kehrte er 1768 nach Frankreich und 1770 nach Paris zurück. Hier sind auch Rousseaus „Confessionen" zu erwähnen, welche merkwürdigen Bücher er in seinem 58. Lebensjahre (1770) zu Paris schrieb, die aber erst nach seinem Tode veröffentlicht wurden. In denselben hat er mit staunenswerter Offenheit, aber vermessenem Selbstvertrauen und dünkelhafter Überhebung über sein Leben berichtet.

Am 3. Juni 1778 starb der ruhelose Mann in düsterer Schwermut plötzlich zu Ermenonville bei Paris, wie man anfangs meinte durch Gift. Er wurde in Ermenonville begraben; 1794 wurden seine Gebeine nach Paris gebracht und neben denen Voltaires beigesetzt. Im Leben die ärgsten Feinde — weil

Rousseau gegen das Schauspiel schrieb —, ruhen sie im Tode friedlich beisammen.

b. Rousseaus Emil.

Das Leben dieses Mannes ist freilich für den Erzieher kein Vorbild, vielmehr ein abschreckendes Exempel. Wohl aber interessiert denselben der 1762 erschienene „**Emil**," in welchem Rousseau seine pädagogischen Anschauungen niederlegte. Das Buch ist für eine gute, denkende Mutter bestimmt und zerfällt in fünf Bücher, deren vier erste, den verschiedenen Entwicklungsstufen entsprechend, von der Erziehung „Emils" handeln, während das fünfte der Erziehung „Sophiens," welche Emils Frau wird, gewidmet ist. Rousseau gibt damit ein Ideal für eine neue Erziehungsmethode, durch welche der nach seiner Ansicht gänzlich verderbte Zustand der Civilisation geläutert und gehoben werden soll. Emil soll aus der verderbten Gesellschaft herausgenommen, in den „Naturzustand" zurückversetzt und seinen ursprünglichen Anlagen, Bedürfnissen und Neigungen gemäß von einem jungen Hofmeister natürlich erzogen werden.

I. Buch. Emils erstes Lebensjahr.

„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen. (Das ist die Unterlage, auf welcher Rousseau seinen Emil aufbaut. Er will darin nicht nach dem bisherigen Erziehungssystem im Kinde schon den Mann suchen, sondern „nur ein System der Entwicklung der Natur aufstellen.") Zum Menschen muß die Erziehung den Menschen bilden, nicht für den gekünstelten Zustand des bürgerlichen Lebens. Die öffentliche Erziehung kann nicht mehr existieren. Die zwei Wörter: Vaterland und Bürger sollten aus den modernen Sprachen gestrichen werden. Es bleibt mithin nur die häusliche Erziehung oder die Erziehung der Natur übrig. Aber, was wird ein Mensch, der nur allein für sich selbst erzogen ist, für andere sein? Um dies zu beurteilen, müßte man ihn ganz ausgebildet sehen; man müßte seine Neigungen beobachten, sein Fortschreiten gesehen haben, seinem Lebensgange gefolgt sein, mit einem Worte, man müßte den natürlichen Menschen kennen. Was ist zu thun, um einen Naturmenschen zu erziehen? Unstreitig sehr viel! Wir müssen hindern, daß etwas gethan werde." (Die Natur thut alles — ist seine Lehre.)

„Der Mensch wird durch die Natur, die Menschen und die Dinge erzogen. Die Erziehung durch die Menschen ist die einzige,

die wir in der Gewalt haben. Man befriedige in der ersten Erziehungsperiode die physischen Bedürfnisse der Kinder, vermeide aber dabei alle Unnatur. Der bürgerliche Mensch wird geboren, dann legt man ihn in Fesseln, in das Wickelbett, nach dem Tode in den Sarg. Hebammen modeln den Kopf äußerlich, Philosophen innerlich. Mütter stillen die Kinder nicht mehr, Ammen teilen die Mutterliebe, daher lösen sich die Familienbande: keine Mutter, kein Kind. Wenn erst die Frauen wieder Mütter werden, werden die Männer bald wieder Väter und Gatten werden. Oder die Mutter macht aus dem Kinde einen Abgott und bewirkt dadurch, daß das Kind befiehlt, ehe es noch reden kann. Die ersten Thränen der Kinder sind Bitten; wenn man sich nicht vorsieht, werden sie zu Befehlen.

Der Zerstörungstrieb der Kinder ist nicht Bosheit, nur Begierde nach Thätigkeit; daher ist das Spiel eine Befriedigung. Aber nur kein kostbares Spielzeug! Die Kinder anzutreiben, recht früh sprechen zu lernen, ist Mißbrauch. Die Ammen mögen jenen vorsingen, aber nicht unaufhörlich Worte vorschwatzen, welche die Kinder nicht verstehen.

Die unselige Höflichkeit, die wir haben, uns mit Worten, die wir nicht verstehen, abzuspeisen, beginnt früher als man denkt."

II. Buch. Vom 2. bis 12. Lebensjahre.

„Mit dem Sprechen beginnt eine neue Epoche im Leben des Kindes. Unsere pedantische Unterrichtswut treibt uns stets an, den Kindern das beizubringen, was sie durch sich selbst viel besser lernen würden, und das zu übersehen, was nur wir ihnen beibringen können. Ist wohl etwas alberner als die Mühe, die man sich gibt, die Kinder gehen zu lehren? Gängelbänder, Laufkorb, Fallhut und andere Hilfen taugen nichts. Mit den Kräften entwickelt sich in den Kindern die Fähigkeit, diese Kräfte zu beherrschen, und hierdurch ein selbstbewußtes individuelles Dasein. Seht immer im Kinde das Kind und nur das Kind. Es genießt noch einer unvollkommenen Freiheit. So halte man es in dinglicher Abhängigkeit, setze seiner Anmaßung physische Hindernisse entgegen, oder Strafen, die aus seinen eigenen Handlungen entspringen. Euer Kind muß nichts bekommen, weil es nach etwas verlangt, sondern weil es etwas bedarf; es muß nichts aus Gehorsam thun, sondern aus Notwendigkeit. Gehorchen und Befehlen sind aus dem Wörterbuche zu streichen, ebenso Schuldigkeit und Verpflichtung; aber Kraft, Notwendigkeit, Ohnmacht und Zwang müssen die größte Rolle spielen. Ehe das Kind zu Verstande kommt, kann es von sittlichem Wesen und gesellschaftlichen Verhältnissen nichts begreifen. Darum muß man auch nicht mit den Kindern zu früh räsonnieren. Entwickelt sich doch unter allen Fähigkeiten zuletzt der Verstand; und

ihn will man anspannen, um die andern entwickeln zu helfen. Das heißt mit dem Ende den Anfang machen. Verständen die Kinder vernünftige Gründe, so brauchten sie gar nicht erzogen zu werden. Dem Kinde zeigt Stärke, den Männern Gründe! Der Zaum, der es zügelt, sei die eherne Notwendigkeit, nicht menschliche Autorität. Das, wessen es sich enthalten soll, verbietet ihm nicht, hindert aber, es zu thun, ohne Erörterungen, ohne Wortkram der Gründe; das, was ihr ihm zulasset, gestattet ihm auf das erste Wort, ohne sein öfteres Ansuchen und Bitten, vor allem aber ohne Bedingungen. Gestattet mit Vergnügen, schlagt mit Widerwillen ab. Was ihr aber verweigert, das sei unwiderruflich verweigert; keine Zudringlichkeit bestimme euch je, euer Nein zurückzunehmen. — Seit man Kinder erzieht, hat man keine anderen Mittel, sie zu leiten ersonnen, als Wetteifer, Neid, Eifersucht, Habsucht, niedrige Furcht, diese leicht erreglichen, allergefährlichsten, seelenverderblichsten Leidenschaften. Bei jeder voreiligen Lehre, die man ihrem Kopfe beibringen will, pflanzt man ihnen ein Laster tief ins Herz hinein. Unsinnige Lehrer glauben Wunder zu bewirken, wenn sie die Kinder böse machen, um ihnen den Begriff des Guten beizubringen. Dann sagen sie gravitätisch: „Ja, so ist der Mensch.“ Ja, so ist der Mensch, den ihr gemacht habt. Es gibt keine ursprüngliche Verderbtheit im menschlichen Herzen; es ist nicht ein einziger Fehler darin, von welchem man nicht nachweisen könnte, wie und auf welchem Wege er hinein gekommen ist. Die einzige angeborne Leidenschaft ist Selbstliebe, welche von Natur gut und nützlich ist; sie wird nur durch die Anwendung, die man von ihr macht, und durch die Beziehungen, die man ihr gibt, entweder etwas Gutes oder etwas Schlechtes. Die erste Erziehung darf deshalb nur rein negativ sein. Sie besteht nicht darin, daß man Tugend und Laster unterscheiden lehre, sondern daß man das Herz vor Fehlern, den Verstand vor Irrtümern bewahre. — An dem Lügen der Kinder sind zumeist die Erzieher schuld. — Behandelt das Kind seinem Alter gemäß. Ehe das Kind zu Verstande kommt, nimmt es nur Bilder, Töne, Gestalten, Eindrücke, selten Ideen in sich auf und behält sie. Vorstellungen sind nichts, als vollendete Abbilder von sinnlichen Gegenständen; Ideen aber sind Begriffe der Gegenstände, bestimmt durch Verhältnisse. Darum muß der Unterricht mit Realkenntnissen anfangen. Emil soll kein frühreifes Kind werden. Er soll nicht fremde Sprachen lernen, ehe er die Muttersprache kann. Das Kind hat, bis es zu Verstande kommt, einzig die Muttersprache. Um zwei Sprachen zu haben, müßte es Ideen vergleichen können. — In jeder Wissenschaft ist die Kenntnis von Zeichen ohne Kenntnis der bezeichneten Dinge nichtig. Man glaubt, ihm eine Beschreibung der Erde zu liefern, wenn man ihm Karten zeigt und die darauf verzeichneten Namen von Ländern,

Orten ꝛc. beibringt, welche für das Kind eben nur auf dem Papier, auf dem man sie ihnen zeigt, existieren. Man lehrt historische Thatsachen, deren Sinn und Zusammenhang der Schüler nicht faßt. Glaubt man, daß das wahre Verständnis der Begebenheiten sich trennen lasse von deren Ursachen und deren Folgen? Lesen ist eine unselige Beschäftigung für Kinder. Emil muß im 12. Lebensjahre kaum wissen, was ein Buch ist. Gerade weil mir wenig daran liegt, ob der Knabe vor dem 15. Jahre lesen kann, wird er vielleicht schon im 10. Jahre lesen können. Die Kunst des Erziehers ist: Ohne Vorschrift zu regieren und durch Nichtsthun alles zu thun. Eigensinn und Lügen fallen den Erziehern zur Last. — Die ersten Vermögen, die sich in uns bilden und entwickeln, sind die Sinne. Ihre Vervollkommung sollte man daher zuerst ins Auge fassen; aber eben sie vernachlässigt man am meisten. Übt nicht bloß die Kräfte der Kinder, übt alle Sinne, welche die Kräfte regieren, benützt möglichst jeden Sinn, prüft die Eindrücke des einen Sinnes durch die andern. Meßt, zählt, wägt, vergleicht, und bildet vor allem den Körper."

III. Buch. Vom 12. bis 15. Lebensjahre.

„Im zwölften oder dreizehnten Lebensjahre entwickeln sich die Kräfte des Kindes schneller als seine Begierden. Es ist die Zeit seiner relativ größeren Kraft, also die Zeit der Arbeit, des Einsammelns von Kenntnissen, des Unterrichts. Der Thätigkeit des Körpers, der sich zu entwickeln sucht, und der auch jetzt weiter naturgemäß geübt werden muß, folgt die Thätigkeit des Geistes, der sich zu entwickeln strebt. Sinnliche Eindrücke müssen zu Begriffen ausgebildet werden: doch müssen wir nicht plötzlich von sinnlichen Gegenständen auf die moralische Welt überspringen. Nur durch die ersteren sollen wir zu den anderen gelangen. Kein anderes Buch als die Welt; kein anderer Unterricht als Thatsachen. Der Zögling wisse nichts, weil ihr es ihm gesagt, sondern weil er es begriffen hat. Wenn ihr ihm je eine Autorität statt der Gründe gebt, so wird er nicht mehr selbst denken, sondern das Spielwerk fremder Meinungen sein. Die Anfänge der Astronomie gebt ihm klar und einfach, macht ihn aufmerksam auf die Aufgangs- und Untergangspunkte der Sonne und laßt ihn grübeln, wie die Sonne aus Westen nach Osten zurückkehrt; die Beobachtung, wie sie von Osten nach Westen über den Himmel zieht, deutet auf Antwort. Der geographische Unterricht gehe vom Wohnhause und Wohnorte aus. Der Zögling entwerfe Karten von der Umgebung, um zu lernen, wie Karten entstehen, und was sie vorstellen. Es gilt weniger, dem Knaben Wissenschaft zu lehren, als ihm Geschmack an derselben einzuflößen und Methode zu geben, um zu erlernen, wenn sich sein Geschmack erst mehr entwickelt. In diesem Alter muß man ihn auch daran gewöhnen, einen Gegenstand mit

ausdauernder Aufmerksamkeit zu verfolgen. Der Unterricht in der Physik beginne mit den einfachsten Erfahrungen, ja nicht mit Instrumenten. Diese müssen aus solchen Erfahrungen hervorgehen, ja, wenn auch noch so unvollkommen, vom Lehrer und Zögling selbst angefertigt werden. Durch solche selbständige Thätigkeit erwirbt man Begriffe von größerer Klarheit und Gewißheit. Bei diesem Unterricht braucht ihr keine Bücher; aus Büchern lernt man über Dinge sprechen, die man nicht versteht. Wird Emil aber lesen, so soll Robinson Crusoe auf lange Zeit seine Bibliothek bilden. Der Lehrer besuche mit dem Zögling Werkstätten und lasse ihn selbst Hand anlegen, wodurch er alles besser verstehen lernt, als durch vieles Erklären. Das große Geheimnis der Erziehung ist, es so einzurichten, daß Leibes- und Geistesübungen einander beständig zur Erholung dienen."

IV. Buch. Vom 15. bis 20. Lebensjahre.

„Mit dem fünfzehnten Lebensjahre kommt Emil in eine neue Lebensepoche. Die Zeit der Pubertät tritt ein, — der Mensch wird nun zum Leben geboren, und nichts Menschliches ist ihm fremd: die wichtigste Zeit für die Erziehung. Jetzt vergleicht sich Emil mit seinesgleichen und sucht darunter den ersten Platz einzunehmen. Und nun ist es Zeit, ihn mit den sozialen Verhältnissen, mit der natürlichen und bürgerlichen Ungleichheit der Menschen bekannt zu machen. Emil wisse daher, daß die Menschen von Natur gut sind; er begreife aber, wie sie durch die Gesellschaft schlecht und verkehrt werden. Das ist der Zeitpunkt zum Unterricht in der Geschichte. Um die Menschen kennen zu lernen, muß man sie handeln sehen. Im Verkehr mit der Welt hört man sie nur sprechen; sie zeigen ihre Worte, verbergen aber ihre Handlungen. In der Geschichte hingegen stehen sie unverschleiert da. Von der Geschichte gebe man dem jungen Manne Thatsachen. Beurteilen soll er sie selbst. — Emil soll als naturgemäßer Mensch in den Wogen des gesellschaftlichen Lebens sich nicht fortreißen lassen: es soll ihn keine Autorität beherrschen, nur die Autorität seiner Vernunft.

Nun aber muß er auch in die Welt der Religion eingeführt werden. Zunächst an die Sinnenwelt gewiesen, findet Abstraktes, rein Intellektuelles kaum Eingang bei uns. Gott entzieht sich unseren Sinnen. Im fünfzehnten Jahre weiß Emil noch nicht, ob er eine Seele hat; vielleicht erfährt er es im achtzehnten noch zu früh. Wenn er es vor der rechten Zeit erfährt, läuft er Gefahr, nie Kenntnis davon zu erhalten. Wenn ich die Dummheit symbolisch darzustellen hätte, so würde ich einen Pedanten malen, der die Kinder aus dem Katechismus unterrichtet. In welcher Religion werden wir Emil erziehen? Darauf die einfachste Antwort: In keiner; wir wollen ihn nur in den Stand setzen, die zu

wählen, zu welcher ihn der beste Gebrauch seiner Vernunft führen muß." Nun folgt Rousseaus Glaubensbekenntnis, das er einem savoyischen Vikar in den Mund legt. „Die zwei Glaubensartikel der natürlichen Vernunft lauten: 1) Mein Wille bewegt meinen Körper. 2) Das Wesen, das durch sich selbst thätig das Weltall bewegt und ordnet, ist Gott. Aber es ist ein Wesen, von dem man eigentlich nichts wissen kann. Nur aus dem Buche der Natur lerne ich den göttlichen Urheber anbeten; was vom Menschen als Offenbarung angegeben wird, setzt ihn herab. Doch preist Rousseau das Evangelium und die Göttlichkeit Christi. Wir dienen Gott durch die Tugend, und es gibt eine Vergeltung für das Gute und Böse. Diese Vergeltung fordert notwendig, daß die Seele unsterblich sei."

„Emil ist nicht geschaffen, sein Leben lang allein dazustehen; er ist ein Glied der Gesellschaft und soll die Pflichten gegen dieselbe erfüllen. Bestimmt, mit Menschen zu leben, muß er sie kennen. Er kennt den Menschen im allgemeinen; er muß nun auch die Persönlichkeit kennen lernen. Er weiß, was man in der Welt macht; er muß nun auch erfahren, wie man in ihr lebt. Wenn er nun eintritt in die Welt, — da ist er kein Streitkopf, kein Rechthaber. Er ist eben so wenig Augendiener wie Schmeichler. Er sagt seine Meinung, ohne die eines andern anzugreifen, weil er die Freiheit über alles liebt und ihm die Freimütigkeit als eines der herrlichsten Rechte gilt. Er spricht wenig, weil er nicht darnach trachtet, andere für sich zu interessieren. Emil hat zu viel Kenntnisse, um je ein Schwätzer zu werden. Jetzt kann er Schriften lesen, Sprachen lernen, um sie zu vergleichen, die Regeln der Redekunst sich aneignen und vor allem die Alten studieren, die der Natur näher standen und daher mehr Geschmack entwickeln konnten." —

Im V. Buche schildert Rousseau Sophie als Muster eines Mädchens. Emil sieht sie, geht dann auf Reisen und kehrt reich an Kenntnissen zurück, um nun mit Sophie sein eheliches Glück zu begründen. Der Hofmeister vermittelt die Heirat. Als Emil Vater wird, entläßt er den Hofmeister*) mit den Worten:

„Gott bewahre, daß ich euch den Sohn erziehen lasse, nachdem ihr den Vater erzogen habt, daß eine so heilige und süße Pflicht durch einen andern als durch mich erfüllt werde."

Emil, oder über die Erziehung von J. J. Rousseau. Übersetzt und mit Anmerkungen versehen von K. Reimer. Leipzig, Sigismund und Volkening.

---

*) Emil wird gehofmeistert, bis er Vater wird. (Locke überläßt seinen Zögling sich selbst, als dieser heiraten will.) Die vom Hofmeister vermittelte Heirat Emils schlägt auch nicht an. Die Eheleute verlieren beide Kinder und werden durch das gesellschaftliche Leben der Stadt verdorben. Sophie wird untreu, Emil geht nach Tunis und gerät in Sklaverei. Mit diesem Mißerfolg richtet Rousseau selbst seine erträumte Mustererziehung.

c. Zur Kritik.

Und wie wirkte dieses Buch?

In die französische Welt schlug es ein, wie ein Blitz in schwüler Gewitterzeit. So gewaltig hatte noch kein pädagogisches Buch die Pädagogen, Dichter und Denker, die Gelehrten und die Laien, die Männer und die Frauen aller Kulturvölker ergriffen und aufgeregt. In vielen Familien geriet die Erziehung durch den Emil von einem Extrem der Verkünstelung in das andere. Man wollte der Kindheit die Kindlichkeit bewahren, an Stelle des Gedächtniskrams die anregende Selbstthätigkeit setzen, kurz alles thun, was mit Emil geschehen war.

In dem Buche selbst ist Wahres und Falsches teils vermengt und vermischt, teils steht es ganz unvermittelt nebeneinander. Man darf sich deshalb keinen Augenblick seiner Führung völlig anvertrauen, sondern muß stets nüchtern und wachsam prüfen, um sich nicht verwirren zu lassen.

Der erste Hauptirrtum Rousseaus besteht darin, daß er die Kultur an sich als der Erziehung hinderlich betrachtet. Der Unmut, ja der Zorn über die Verdorbenheit seines Zeitalters läßt ihn gänzlich vergessen, daß es auch eine naturgemäße und heilsame Kultur gibt, daß die guten Seiten derselben zum Besten des Zöglings ausgenützt, die Ausgeburten aber ferne gehalten werden sollen. Ebenso übersieht er, daß der von ihm gedachte Naturzustand nirgends zu finden ist, daß der Mensch nur in Gesellschaft bestehen kann und daß es deshalb keine wahre Menschenbildung gibt, die nicht zugleich auch für den Staat oder das bürgerliche Leben vorbereitet.

Da zweitens sein ganzes System auf einer Rücksichtslosigkeit gegen alles Wirkliche beruht,*) so versäumt er die positive erziehliche Einwirkung und glaubt mit der negativen Thätigkeit, mit dem Fernhalten von Krankheiten, Irrtümern, Lastern &c. genug zu thun. Er unterschätzt daher auch den Unterricht überhaupt und achtet insbesondere die ästhetische Bildung gering. (Die Künste haben nicht zur Veredlung der Sitten

*) Emil ist einfach eine Losschälung der Erziehung nicht von dieser oder jener falschen Auffassung derselben, sondern von der ganzen historischen Entwicklung der menschlichen Gesellschaft. (L. v. Stein.)

beigetragen). Die religiöse Erziehung behandelt er sehr eingehend, aber er verzögert die sittlich-religiöse Bildung allzusehr, indem er dem Emil nur die natürliche Religion gibt, damit dieser sich später die Konfession selbst wählen könne. Ist seine Ansicht über den Beginn des Religionsunterrichts auch nicht buchstäblich ins Leben getreten, so hat man doch von seiner Zeit an das religiöse Element in der Jugendbildung öfters zu sehr zurückgedrängt.

Rousseau ist schwärmerischer Idealist, aber er drückt die Ideale zum unmittelbar Nützlichen und damit zum Egoistischen herab, vor dem er doch seinen Zögling bewahren will. Das stete Fragen: Wozu nützts? Wozu dients? tötet schließlich den höheren humanen Sinn und verstrickt in niederen Materialismus.

Drittens verwirft er völlig jede Autorität. Der Mensch soll nach ihm nichts auf Treue und Glauben von seinem Erzieher annehmen, sondern alles sich selbst lehren, alles selbst finden. Kann aber der Schüler in der kurzen Jugendzeit all das finden, was die Menschheit in Jahrtausenden gefunden und gelernt hat? Wäre ein Fortschreiten in der Bildung möglich, wenn uns Erfahrung und Bildung der Vorfahren nicht zu gute käme? Verrät dies zugleich einen Mangel an Pietät, die er freilich selbst nie geübt, so ist dieses Allesselbstlehren auch nur eine Täuschung. Die Entwicklung Emils ist durchaus keine absolut selbständige, der Hofmeister gängelt ihn hinter den Coulissen.

Größer als die Mängel sind aber die Vorzüge, welche in dem Rousseauschen Erziehungssystem sich finden. Seine Ideen waren auch ein reicher Segen für die deutsche Pädagogik, denn die Grundgedanken der berühmtesten Pädagogen nach ihm lassen sich fast sämtlich hier im Keime nachweisen.

Zuerst geht aus dem Emil als oberster Grundsatz Rousseaus hervor, daß alle Erziehung naturgemäß sein und als allgemeine Menschenbildung aufgefaßt werden müsse, zu welchem Zwecke der Erzieher die Natur des Zöglings zu studieren habe, um seine Einwirkung nach der natürlichen Entwicklung des Zöglings zu berechnen. Damit hat die Erziehung eine gesunde anthropologische Unterlage erhalten.

Rousseau wollte eine vernünftige leibliche Erziehung, dagegen alle unnatürliche Einengung und Tyrannisierung des Kindes, alles ver-

frühte Moralisieren, alle Verleitung zur Verstellung, List und Unwahrheit vermieden wissen.

In Bezug auf die intellektuelle Bildung stellte Rousseau im allgemeinen die seit Pestalozzi zur Geltung gekommenen Forderungen auf: Anschaulichkeit, Selbstthätigkeit, kein Scheinwissen ꝛc., wodurch an die Stelle der bisher einseitigen scholastischen die realistische Bildung trat.

Es ist nicht zu leugnen, daß Rousseau viele richtige Behauptungen ins Extrem getrieben und dadurch entstellt hat. Aber „gegen das Geschwätz der Kinderfrauen, gegen die Wissenschaft der bloßen Worte, gegen die Vielwisserei," sagt Karl Schmidt, „war nie so imponierend gekämpft, nie waren solche der Natur abgehorchte Erziehungsmittel gegen den scholastischen Lehrapparat aufgestellt worden, als im Emil."

Erziehungsbeginn mit der Geburt — Organisation der Umgebung des Kindes für anschaulichen Selbstunterricht — Selbstbildung durch Erfahrung (die Schattenseite wurde berührt) — Liebe zu den Kindern und dem liebenswürdigen Instinkt, der sich in ihren Spielen zeigt — Geltenlassen des Mannes im Manne, des Kindes im Kinde, jedem seinen Platz: Das sind die großen Wahrheiten, die Rousseau in begeisterter Form im Emil predigte, den Göthe deshalb „das Naturevangelium der Erziehung" genannt hat.

Vergleicht man Rousseaus Lehren mit denen Lockes, welcher unzweifelhaft auf ersteren gewirkt, so ergibt sich folgendes Resultat: Beide fordern eine liberalere Erziehung und freie äußere und innere Bewegung des Kindes. Locke verlangt ebenso wie Rousseau mehr sachlichen Unterricht als bis zu ihrer Zeit geboten worden; aber Locke hat noch mehr den Unterricht durch Worte, Rousseau mehr den durch Handlungen, äußere Veranstaltungen ꝛc. im Auge. Locke betrachtet als Fundament und Stütze der Tugend die Religion, Rousseau die Leitung und Pflege der ursprünglichen Triebe, welche nach seiner Ansicht alle gut sind. Locke fordert frühen Religionsunterricht, Rousseau späten; Locke will die Kinder durch geeignete Vernunftgründe zu sittlichen Handlungen bestimmen, Rousseau verwirft alles Raisonnement. Bei Locke herrscht noch das ältere Prinzip der Autorität und des

Mechanismus, denn das Kind soll durch positive Einwirkung und Gewohnheit erzogen werden; bei Rousseau das neuere Prinzip der freien selbstthätigen Entwicklung des organischen Bildens.

Zu Francke bildet Rousseau den stärksten Gegensatz. Francke ist groß durch sein pädagogisches Wirken, Rousseau durch seine pädagogischen Ideen; jener schuf mit Ausdauer, was er für nötig, nützlich und möglich hielt, dieser suchte das Bestehende zu beseitigen und Unmögliches oder nicht Wünschenswertes zu realisieren. —

Basedow wurde Rousseaus geistiger Übersetzer und Verleger in Deutschland, Pestalozzi der andere, edle Rousseau, der nicht nur in Worten, sondern in Thaten große Volkspädagoge. —

Dr. K. Schneider, Rousseau und Pestalozzi, der Idealismus auf deutschem und französischem Boden. Bromberg 1866. — Dr. Schumann, Gesch. der Päd. Hannover, Meyer 1891. — Ludwig, die Lehren und Grundsätze der vorzüglichsten Pädagogiker. Bayreuth.

§ 19.

Der Philanthropismus.

Trotz der Anregungen, welche das deutsche Schulwesen durch den Schulmethodus des Herzogs Ernst und die Bestrebungen der Pietisten erhalten hatte, war dasselbe zur Zeit Rousseaus doch wieder ins Stocken geraten. Seinen Ideen und dem englischen Deismus war es vorbehalten, auf Deutschland einzuwirken und die Zeit der Aufklärung, die in Friedrich dem Großen (regierte von 1740—1786) ihren Heros fand, einzuleiten und auch auf dem Gebiete der Pädagogik neues Leben anzufachen. Wegbereiter dieser Ideen waren in Deutschland Leibnitz (1646–1716), dann Wolf und besonders



Die Aufklärung von Chodowiecki.

Christian Thomasius (1655—1728). Wenngleich dieser Mann nicht unmittelbar auf das Volksschulwesen ein wirkte und mit demselben sich nicht direkt befaßte, so hat er doch dem höheren Schulwesen einen so gewaltigen Impuls gegeben, daß sein Wirken nicht ohne wohlthätigen Einfluß auf den Volksschulunterricht bleiben konnte und geblieben ist. Christian Thomasius wurde am 1. Jan. 1655 zu Leipzig geboren, studierte praktische Philosophie, ward 1672 Mag. der Philosophie, wandte sich dann in Frankfurt a./O. der Rechtsgelahrtheit zu und wurde 1679 Doktor der Rechte. Nach einer



Reise durch Holland ließ er sich in Leipzig nieder, um nach einer kurzen juridischen Praxis juristische und philosophische Vorlesungen zu halten. Durch seine Freimütigkeit und sein Bestreben, den gelehrten Vortrag zu reformieren, zog er sich bald viele Feinde zu. Wahn und Aberglaube, besonders der Hexenglaube, standen in Deutschland in Blüte. Mit größter Energie bekämpfte Thomasius die traurigen Hexenprozesse seines erbärmlichen Zeitalters; mit bewundernswertem Freimut forderte er, daß die Unterrichtssprache auch an den Hochschulen die deutsche sein müsse. Als er i. J. 1687 zum erstenmale eine deutsche Vorlesung hielt, standen allen Professoren in Deutschland die Haare zu Berg und man schrie Zeter über ihn. Aus der Ankündigung derselben: „Diskurs, welcher Gestalt man den Franzosen im gemeinen Leben und Wandel nachahmen soll", sieht man, daß er den springenden Punkt getroffen, daß man nämlich die Ausbildung der Muttersprache von Frankreich lernen solle. Ja er wollte noch mehr, er wollte die Fakultäten aufheben, weil er glaubte, daß es nur eine allgemeine menschliche Bildung geben dürfe. Dies zog ihm die Verfolgung mächtiger Feinde zu, so daß er Leipzig eilig verlassen mußte. Kurfürst Friedrich III. von Brandenburg, der nachmalige König Friedrich I. von Preußen, gewährte ihm ein Asyl in Halle und errichtete da selbst eine Universität, an welche er Thomasius 1694 zum

ordentlichen Professor berief und ihm die Würde eines Rates verlieh. 1710 übertrug ihm die Universität das Rektorat. Mit der Vollkraft seines großen Geistes führte er hier die deutsche Sprache in die Wissenschaften ein und belebte dadurch alle in die philosophische Fakultät gehörigen freien Studien des Geistes, der Geschichte und der Natur. Durch populäre Schriften wußte er sich auch außer seinem akademischen Auditorio ein größeres Publikum zu erwerben. Als Freund und Ratgeber Franckes hat er unzweifelhaft auch auf dessen pädagogische Ideen großen Einfluß gehabt und denselben mit veranlaßt, die deutsche und andere neue Sprachen, sowie die Realien in seinen Anstalten zu lehren. Seine wissenschaftlichen Bestrebungen setzte er bis zu seinem am 23. Sept. 1728 erfolgten Tode fort. Aber es dauerte noch ein halbes Jahrhundert, bis des Thomasius Grundsätze Eingang fanden. (Bildnisse berühmter Pädagogen. Quedlinburg.)

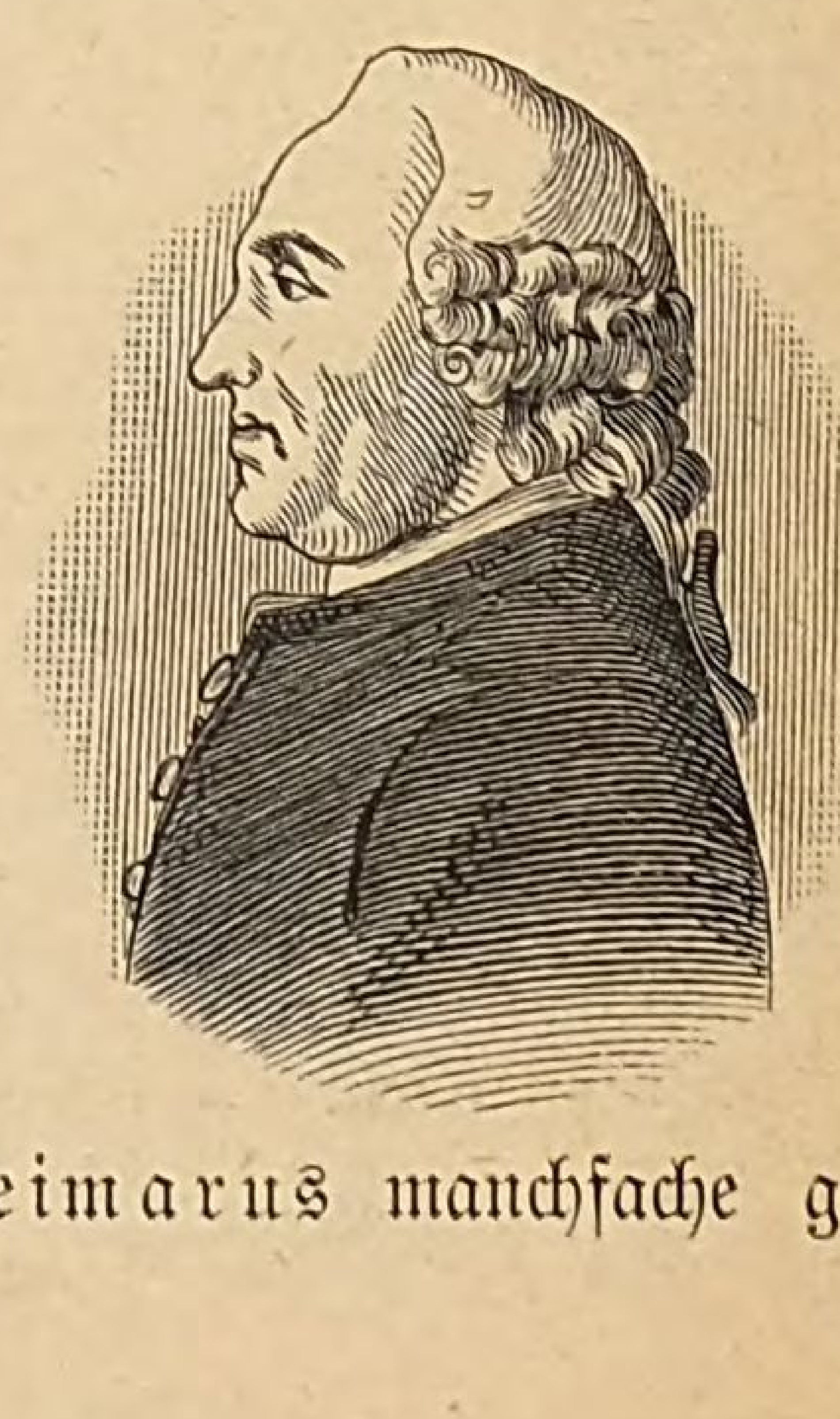
Unter den Männern, welche auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts nicht nur anregten, sondern auch allen Ernstes zu neuen epochemachenden Versuchen schritten, welche die Ideen eines Thomasius und Rousseau geklärt und geläutert in die Praxis einführten, stand als der Begründer der Schule der Philanthropisten an der Spitze

1. Johann Bernhard Basedow,

geb. den 11. Sept. **1723**, gest. den 25. Juli **1790**.

a. Sein Leben.

Er war der Sohn eines rohen Perückenmachers zu Hamburg und einer bis zum Wahnsinn melancholischen Mutter. Die harte Behandlung von seiten seines Vaters trieb den Knaben zur Flucht aus dem elterlichen Hause. Ein holsteinischer Physikus, bei dem der reichbegabte Junge in Dienst getreten, führte ihn wieder den Eltern zu und veranlaßte ihn, das Gymnasium zu besuchen. Hier erhielt er



durch seinen aufgeklärten Lehrer Reimarus manchfache geistige

Anregung, ohne aber dadurch für ernste Studien gewonnen zu werden. Im 21. Lebensjahre bezog er 1744 die Universität Leipzig, um sich nach dem Willen seines Vaters der Theologie zu widmen. Aber er studierte und las, was ihm eben gefiel. Nach den unter vielfachen Entbehrungen vollendeten Studien wurde Basedow Hofmeister bei einem Herrn von Quaalen in Holstein. Als solcher suchte er beim Unterrichte in den Sprachen nach einer neuen Methode und lernte selbst von einer Gouvernante im Umgang das Französische.

Auf Fürsprache des Herrn v. Quaalen wurde Basedow 1753 Professor der Moral an der Ritterakademie zu Soroe (Seeland), mußte sich aber, da er in vieler Beziehung von dem Herkömmlichen abwich, 1761 eine Versetzung nach Altona gefallen lassen. Seine religiösen Ansichten fanden auch hier vielen Widerspruch. Mehrerer Schriften wegen, in denen er als Vertreter der Naturreligion auftrat (seine „Philalethia"), in literarische Streitigkeiten verflochten, u. a. mit dem bekannten Hauptpastor Göze von Hamburg, wurde er sogar vom Abendmahl ausgeschlossen und durfte sich in seiner Vaterstadt nicht sehen lassen. In Lübeck verbrannte man sogar seine Schriften.

Diese Kämpfe, noch mehr aber der eben erschienene „Emil" Rousseaus, begeisterten ihn auf einmal zu dem Entschluß, der Reformator des Erziehungswesens in Deutschland, ja ganz Europa zu werden. Hierin wurde er von dem dänischen Minister v. Bernstorff insoferne unterstützt, als derselbe Basedow seiner Amtspflichten enthob, ohne ihm seine Besoldung zu schmälern. Bereits im Jahre **1768** begann er seine reformatorischen Ideen der Öffentlichkeit zu übergeben und zwar in seiner: „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien, und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt", worin er zugleich den Plan seiner Schulreform und eines „pädagogischen Elementarwerkes" vorlegte. Ein Auszug aus dieser Vorstellung sollte seinen Ansichten weitere Verbreitung verschaffen. In beiden Schriften forderte er Verbesserung der Unterrichtsmethoden durch Musterschulen und Lehrerseminare, zweckmäßigere Lehrbücher und materielle Hilfe zur Herstellung eines Elementarwerkes.

Basedows Ideen fanden in weiten und hohen Kreisen das

lebendigste Interesse und reiche Geldunterstützung. Sein Name hielt einen Triumphzug durch ganz Europa, dessen Fürsten und Schulfreunde ihm für das versprochene Werk mehr denn 15,000 Thaler übermittelten. Seit Luthers Schrift: „An die Bürgermeister“ ꝛc. hat selten eine andere so allgemeines pädagogisches Interesse erregt.

Im Jahre **1770** erschien die I. Hälfte des epochemachenden „**Methodenbuches** für Väter und Mütter der Familien und Völker“, kurz darauf die Fortsetzung desselben. Die darin ausgesprochene Absicht, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten (siehe pag. 144), sollte er bald Gelegenheit haben, zu verwirklichen. Wieder, wie gegenüber Ratke, war es ein anhaltischer Fürst, der pädagogische Ideen verwirklichen half, und der Träger der letzteren ein ähnlicher Charakter wie Ratke. Fürst Leopold Friedrich Franz berief den Pädagogen **1771** nach **Dessau** und sicherte ihm einen ansehnlichen Gehalt zu. So konnte Basedow **1774** das **Elementarwerk** in 4 Bänden mit 100 Kupfern von Chodowiecki (Preis 12 Thlr.) in 3 Sprachen (deutsch, französisch und lateinisch) erscheinen lassen, um durch dasselbe seine pädagogischen Prinzipien in die Praxis einzuführen. Es sollte den Orbis pictus des 18. Jahrhunderts vorstellen und darin gesorgt sein:

1) für elementaren Unterricht in Sach- und Wortkenntnis,

2) für eine unvergleichbare und durch die Erfahrung bestätigte Methode, die Kinder ohne Verdruß und Zeitverlust lesen zu lehren;

3) für Naturkenntnis;

4) für Sittenlehre, Seelenerkenntnis und Vernunftlehre;

5) für einen sowohl gründlichen als ins Herz dringenden Unterricht in der natürlichen Religion und für eine solch unparteiische Beschreibung der übrigen Religionen, daß sie schlechterdings nicht anzeigt, von welcher Religion der Verfasser selbst sei;

6) für Kenntnis der bürgerlichen Gesellschaft, des Kommerzwesens ꝛc.

Das Elementarwerk fand zur Zeit seines Erscheinens so großen Beifall, daß die zahlreichen Gegner Basedows verstummen mußten. (Göthe sprach sich weniger befriedigt über die Abbildungen aus: „Die Zeichnungen zerstreuten mehr als die Gegenstände selbst,

da in der wirklichen Welt doch immer nur das Mögliche beisammensteht, was hier aber nicht der Fall ist, weshalb die Kupfer jener sinnlich-methodischen Vorzüge ermangeln, die ähnlichen Arbeiten des Comenius zugesprochen werden müssen.")

Diesem Normalbuche, das mehreren gekrönten Häuptern gewidmet war, folgte nun im gleichen Jahre **1774** die Normalschule, das **Philanthropin** (d. i. Schule der Menschenfreundschaft), das mit großartiger Unterstützung des genannten Fürsten eingerichtet und am 27. Dezember, dem Geburtstag des Erbprinzen von Dessau, mit 3 Zöglingen eröffnet wurde, zu denen bald weitere kamen, so daß sich 9 Pensionisten und 6 Famulanten in demselben befanden. Es sollten nach der Einladungsschrift „Reiche für Geld zu Menschen, Ärmere für wenig Geld unter dem Namen Famulanten zu Schullehrern gebildet werden."

Neben Basedow wirkten anfänglich Wolke, Simon und Schweighäuser, von denen der erstere am tüchtigsten war, an der Anstalt, welche eigentlich Zöglinge aus den besseren Gesellschaftskreisen (vom 6. bis zum 18. Jahre) für die höheren Fakultäten vorbereiten sollte.

Nach 17monatlichem Bestehen wurde eine öffentliche Prüfung ausgeschrieben und am 13. 14. und 15. Mai **1776** in Gegenwart des Fürstenpaares und mehrerer namhaften Pädagogen abgehalten. Unter denselben befanden sich v. Rochow, Campe, Resewitz und Schummel. Das Examen hatte einen guten Eindruck gemacht, der noch erhöht wurde durch die schließliche Aufführung zweier Lustspiele durch die Zöglinge, wobei Basedows Töchterchen, die siebenjährige Emilie, durch ihre Gewandtheit im Deutschen und Französischen alles in Staunen setzte. Die Anstalt wuchs in Folge dessen, die Zahl ihrer Besucher und Nachahmer stieg. So leitete und gründete der frivole Repräsentant der Aufklärung, K. Fr. Bahrdt, zu Marschlins in Graubündten und zu Heidesheim in der Pfalz ähnliche Anstalten mit dem Grundgedanken: „Seid heitere, fröhliche Menschen!" Sie gingen aber bald wieder ein. Rühmend wird Schnepfenthal noch genannt werden. Der Mathematiker Euler, ferner Kant, von Rochow und Oberlin (Pfarrer im Steinthal-Elsaß) sprachen sich beifällig über Basedows Unternehmen aus. Doch fehlte es

auch nicht an heftigen Gegnern. So sucht Schummel in dem Bericht „Fritzens Reise nach Dessau" das Verfahren beim Examen, und in seinem satirischen Roman „Spitzbart„ Basedow selbst lächerlich zu machen. Herder schrieb: „Mir kommt alles erschrecklich vor, wie ein Treibhaus oder ein Stall voll menschlicher Gänse. Basedow, den ich persönlich kenne', möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen."

War nun auch die Anerkennung größer als die Gegnerschaft, so war Basedow doch nicht der Mann zu einer gewissenhaften, besonnenen Thätigkeit. Auch zeigte er sich als ein schlechter Wirtschafter und genoß als Reizmittel viele geistige Getränke. Er sah sich deshalb gezwungen, 1776 von der Direktion teilweise zurückzutreten. Da der Fürst neue Beiträge zahlte und in Campe ein neuer Mitdirektor gewonnen war, so übte Basedow noch das Recht eines Kurators der Anstalt aus und behielt sich vor, die Gewissensübungen der Zöglinge zu leiten, sowie jederzeit den Konferenzen beizuwohnen.

Allein der Wankelmut Basedows in seinen Freundschaften, die Launenhaftigkeit und Heftigkeit seines Charakters führten bald zu Uneinigkeiten und veranlaßten Campes Ausscheiden. Der Versuch, mit Wolke die Leitung der Anstalt fortzuführen, mißglückte, da Basedow, auf die Leistungen des tüchtigen Mannes eifersüchtig, sich mit ihm bald verfeindete und infolgedessen 1778 sich gänzlich von der Anstalt zurückzog, nachdem dieselbe kaum 4 Jahre bestanden hatte. Um diese Zeit trat Salzmann in die Anstalt ein, dessen wir später noch gedenken werden.

Basedow lebte hierauf in Leipzig, Dessau, Halle und Magdeburg, verbittert und unzufrieden. Diese Verstimmung steigerte sich durch fortgesetzte Streitigkeiten. Nachdem er noch einige theologische Schriften vom Stapel gelassen, schrieb er 1787 eine „Anweisung zum Lesenlernen." In derselben machte er den sonderbaren Vorschlag, Buchstabenbäckereien einzurichten, um durch gebackene Buchstaben ein entsprechendes Anschauungsmittel zu erhalten.

Zu Magdeburg, wo er gute Freunde hatte, versuchte er sich in seiner neuen Lesemethode und unterrichtete zu diesem Zwecke jährlich einige Monate in mehreren Elementarschulen. Kaum hatte er aber dauernden Aufenthalt dortselbst genommen, so fühlte er

sein Ende nahe, nahm zärtlichen Abschied von seinem jüngsten Sohne und starb mit den Worten „Ich will seciert sein zum Besten meiner Mitmenschen“ am 25. Juli **1790**. Freunde und Schüler setzten dem rastlosen Manne, der über 60 verschiedene Schriften verfaßt, auf seinem Grabe ein Denkmal.

Drei Jahre nach dem Tode seines Gründers — **1793** — ging auch das Philanthropin ein.

---

b. Das Philanthropin.

Dasselbe war wie die Anstalten von Pythagoras, Francke und Pestalozzi ein Internat, dessen Hausordnung aber ihre Eigentümlichkeiten hatte. Der Körperpflege wurde besondere Beachtung geschenkt. Die Zöglinge wurden uniformiert. Mittags gab es zwei Gerichte, abends nur eines. Zur Aufmunterung dienten Meritentafeln (Verdiensttafeln), Orden 2c. Jeder Monat hatte einen sogen. Kasualtag, an dem die Zöglinge nach Spartanerart teilweise fasten, in kalten Stuben oder unter freiem Himmel sich aufhalten mußten. Als Strafen galten Verminderung der Meritenpunkte, Handarbeit in der Studierstunde, Einsperren in ein leeres Zimmer, aus hölzernen Geräten essen, in den Famulantenstand versetzen 2c.

Welcher Geist das Philanthropin beseelte, ist auch aus der Einladungsschrift zum großen Examen v. J. 1776 zu entnehmen:

„Sendet Kinder zu glücklichem jugendlichem Leben in gewiß gelingenden Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch, oder reformiert, aber christlich. Wir sind Philanthropisten oder Kosmopoliten. Rußlands und Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig, so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir, durch die Güte unserer Lehrart mindestens doppelt soviel Fortgang, als man in den besten Schulen gewöhnt ist.“

Was den Unterricht betrifft, so wurde in fremden Sprachen, in Geographie, Geometrie und besonders in der Naturkunde sehr Beachtenswertes geleistet. Das Moderne und praktisch Nützliche wurde betont, der Religionsunterricht ohne Rücksicht auf Konfessionen erteilt.

c. Aus Basedows Hauptschriften.

1. Aus der **„Vorstellung an Menschenfreunde** und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt," **1768.**

„Ihr edeln Freunde der Menschheit, ihr Lieblinge ihres Vaters. ihr wünscht an vielen Orten mehr öffentliche Glückseligkeit O, daß mehr Einsicht, mehr Tugend, mehr Patriotismus ausgebreitet wären! O, daß die Gelehrten größtenteils innerliche Würde und äußerliches Ansehen haben könnten! O, daß also die Universitäten wahrhaftig verbessert wären! Das ist noch unmöglich. Weiter zurück mit unseren Wünschen! O daß Gymnasien und Schulen an vielen Orten das würden, was sie sein sollten! Das ist noch unmöglich! Wir müssen abermals mit unseren Wünschen zurückgehen! O, daß man nur einige Seminarien von künftigen Schulmännern und Professoren hätte, wie Menschenfreunde wünschen müßten! Auch das ist noch unmöglich. Wir müßten erst eine geordnete Schulbibliothek zum vernünftigen Unterricht haben; alsdann können wir selbst oder unsere Nachkommen nach und nach die Stufen ersteigen, die uns nun viel zu hoch sind. Ein Elementarbuch, ein ABC=Buch der realen und nominellen menschlichen Erkenntnis, ein Werk, dessen Vorstellung bisher sogar fehlt, ist das erste, was einige Menschenfreunde zusammen oder ein einziger mit Rat und mancherlei Hilfe zur Erfüllung so herrlicher Zwecke mit wahrscheinlicher Hoffnung eines guten Erfolgs machen können. Dieses den ersten Schulen der gesitteten Bürger gewidmete Elementarbuch wird aber nur zustande kommen können, wenn ich Fürsprache oder Hilfe solcher vermögender Menschenfreunde erwarten darf, welche den möglichen Anfang einer so wichtigen Sache für genug halten, das dafür zu thun, was ich selbst nicht kann."

2. Aus Basedows **„Methodenbuch** für Väter und Mütter der Familien und Völker," **1770.**

„Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten. Der Unterricht ist in Vergleichung mit der Bildung des Herzens nur der geringste Teil der Erziehung. Die Kenntnisse, die ein Weiser den ersten Jahren der Jugend wünschen darf, müssen mit dem ganzen Zweck der Erziehung in einem wohlüberlegten Verhältnis stehen. Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet, und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen bleiben läßt. Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis und den Unterricht so angenehm, als er seiner Natur nach sein kann, — keinen Zwang zum Fleiß. Übung im Memorieren der Sachen ist wichtiger

als von Worten. Der Sachunterricht muß auch wirklich dem Verstande neue Vorstellungen geben, nicht das Gedächtnis nur mit Wörtern anfüllen. Etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik ist zureichend, den Verstand der Jugend so zu üben, daß sie von dieser Art Sachen alles nach einer geringen Mühe des Anschauens begreifen können.

In der Sittenlehre ist nicht Unterricht, sondern Übung die Hauptsache. Die Sittenlehre und Klugheitsregeln gründen sich auf Erfahrung, unsere eigene aber ist zu eingeschränkt und kommt oft zu spät; wir bedürfen also der Nachricht von Fremden. Nur in dieser Absicht hat die Geschichtskunde einen wahren Wert, obgleich die Liebe zu derselben anfangs sich nur auf die natürliche Wißbegierde der Menschen gründete. Die moralischen Regeln, wenn sie nicht durch Erzählungen bestätigt werden, beschäftigen nur den Verstand, aber nicht zugleich die Einbildungskraft.

Wichtig und von großem Nutzen sind beim Unterricht auch Gemälde und Kupferstiche: 1) Die Erfahrung zeigt, wie sehr alles, was einem Bilde ähnlich sieht, die Kinder vergnügt. 2) Die Betrachtungen und Sittenlehren, die bei solchen Figuren angebracht werden, sind lebhafter als andere, dauern länger und werden von einem Kinde dem andern mitgeteilt. 3) Von vielen sinnlichen Dingen kann man sich ohne Abbildung keinen Begriff machen, weil sie ausländisch sind. 4) Durch Hilfe der Bilder wird der Lehrer leichter verstanden.

In Bezug auf Sprachen halte ich es für nützlich, daß vor Endigung des sechsten Jahres ein Kind mit einer fremden oder toten Sprache nicht beschäftigt werde. Die Grammatik der Landessprache muß einem jeden die erste sein.

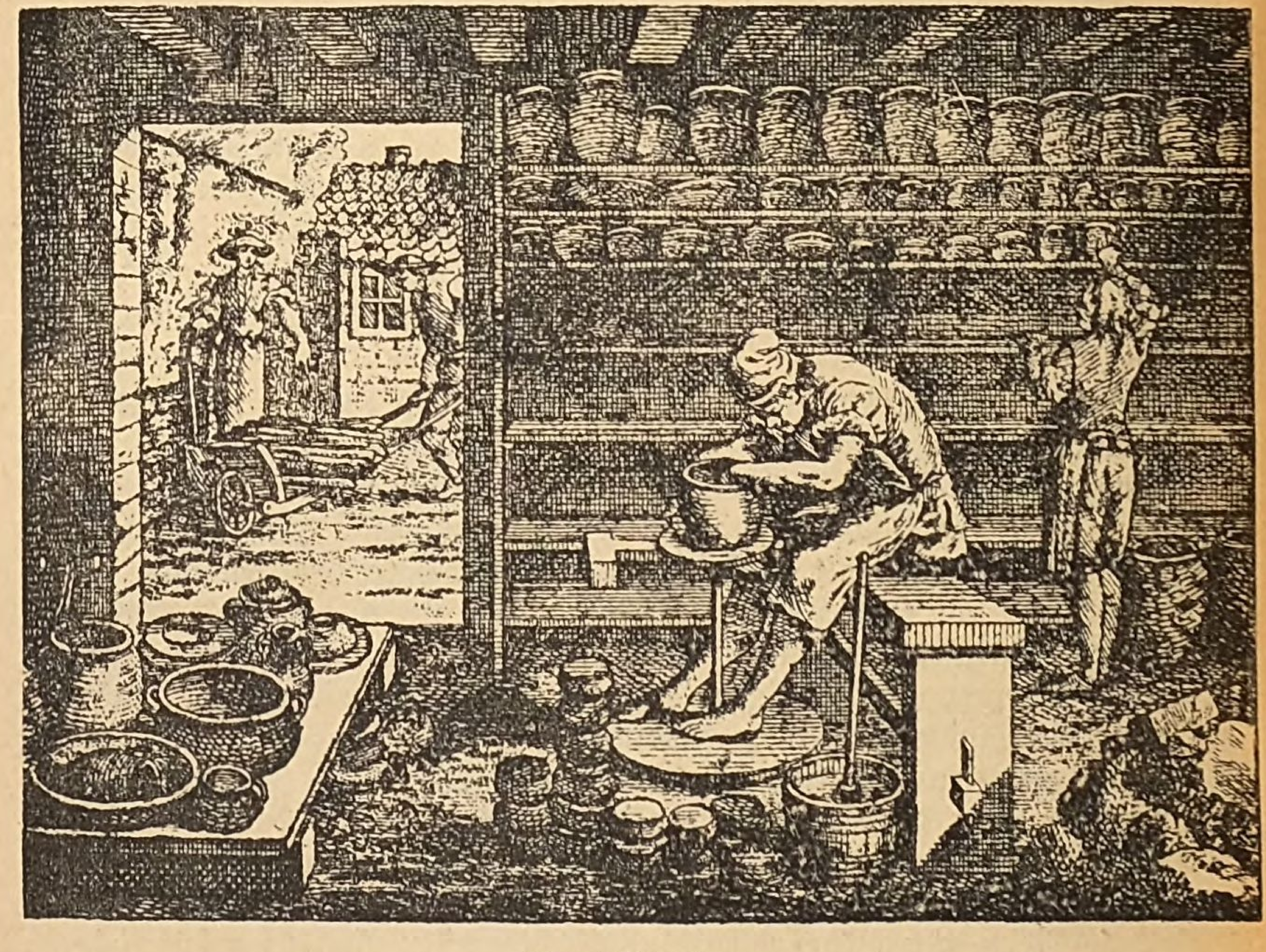
In der Religion muß die Jugend, schon ehe ihr reifes Alter kommt, unterrichtet werden. Der erste Rat dabei ist, daß wir die Kinder keine Worte oder Sätze lehren, so lange sie entweder gar keine oder höchst falsche Begriffe damit verknüpfen; denn auch nicht der kleinste Teil einer Religion besteht in bloßer Wortkenntnis. — Wenn aber die Kinder schon vermögen, mit gewissen Religionssätzen wahre Begriffe, wenn auch nicht erschöpfend, zu verbinden, so darf man sich nicht abhalten lassen, ihnen diese Sätze mitzuteilen. Man muß die Kinder zu keiner Handlung anhalten, welche man Beten nennt, und welche darum kein Beten ist, weil sie die Formeln nicht verstehen oder der Empfindungen unfähig sind, welche dadurch sollen ausgedrückt werden. — Die ganze Erziehung muß bei Söhnen eine andere als bei Töchtern sein. —

Meine Anschläge und meine Schularbeiten sind nur für die gesitteten Stände, von dem Prinzen an bis an die Kinder der Handelsleute oder angesehenen Künstler. Der weltliche Unterricht des großen und schätzbarsten Haufens aber muß nur ganz unstreitige, praktische, diesem Stand angemessene und sehr wenige Kenntnisse ent=

halten. Vor Verbesserung des Schulwesens der höhern Stände ist keine Anzahl solcher Lehrer da, welche den großen Haufen nach der natürlichen oder elementarischen Methode zu unterrichten die nötige Einsicht und Fertigkeit besitzt."

3. Aus Basedows „Elementarwerk", „ein Vorrat der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken," 1774.

VI. Buch. Von den Beschäftigungen und Ständen der Menschen. (Zu dem Text des Buches hat, wie oben erwähnt, der berühmte Kupferstecher Chodowiecki in Berlin 100 Kupfertafeln gestochen, welche in 2 Lieferungen erschienen. Aus diesem Orbis pictus des 18. Jahrhunderts folgen nun 2 Bilder mit dem zugehörigen Texte aus dem Elementarwerk. Man vergleiche Bild und Inhalt vom Töpfer mit dem Bild und Text des gleichen Gegenstandes im Orbis pictus des Comenius Bd. II. pag. 64.)



Der Töpfer.

„Der Töpfer auf dem dritten Viertel*) bedient sich einer Drehscheibe,

*) Auf Tab. LV. sind 4 Bilder, wovon jedes 1/4 des ganzen Blattes einnimmt der Töpfer nimmt darauf das 3te, der Glasmacher das 4te Viertel ein.

welche er mit den Füßen auf eine Art, die der wirkliche Anblick erklären muß, ohne viele Beschwerlichkeiten umdrehen kann. Auf der oberen Scheibe liegt zubereiteter Thon, welchen er durch die Art, die Hände und Finger darin und daran zu halten, hernach auch durch gewisse Bretterchen inwendig aushöhlt und auswendig formt, wie er will. Alsdann schneidet er mit einem messingenen Draht das Gefäß von der Scheibe ab. So hat er innerhalb einer Minute einen Topf von weichem Thon. Viele so nacheinander gemachte Gefäße läßt er durch Trocknen im Schatten wasserhart werden, und brennt sie in einem Ofen durch wohlgemäßigte Hitze noch härter, gleich wie der Ziegler die Mauersteine und Dachziegel. Hiernach überstreicht man die Töpferarbeit, wenn man will, mit einer glasartigen Materie, Glasur genannt, welche nachher in dem Ofen eingebrannt wird.

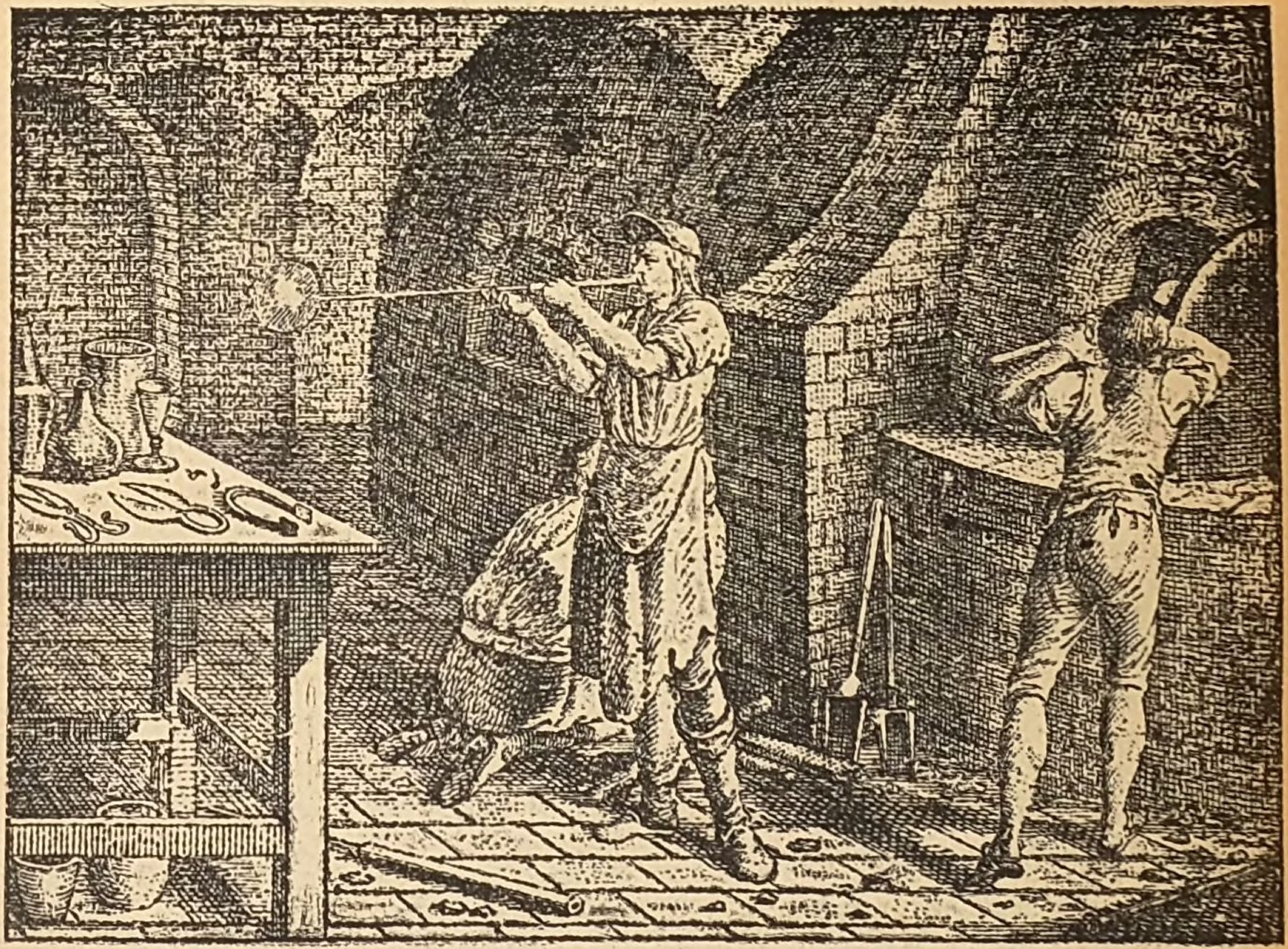
Man kann sich hieraus einigermaßen vorstellen, wie solche Dinge als Tabakspfeifen gemacht werden. Man formt die weiche Masse in einer Form, und macht die Höhlung durch Werkzeug, alsdann werden die Pfeifen gebrannt und glasiert.

Die Porzellanfabrik hat vieles gemein mit der Töpferarbeit. Nur ist die Masse des echten Porzellans sehr fein, feiner als die Materie der Fayence. Gefäße der ersten Art haben einen hellen Klang, sind halb durchsichtig, und wenn sie zerbrochen werden, im Bruche glatt. Alles dieses ist anders bei der Fayence, oder dem unechten Porzellan, so überdies leichter im Wasser zerspringt. Die Farben der Malereien, wodurch man das Porzellan schön und kostbar macht, sind schmelzbar, und werden ihm eingebrannt. Es gehört aber zu der Materie eines feinen Porzellans eine gewisse Art des Thons, der unschmelzbaren Erde, und eines schmelzbaren Pulvers von Kieselsteinen. Das Porzellangeräte, wenn es kleine Fehler hat, heißt Mittelgut, und wenn die Fehler zahlreicher und merklicher sind, Ausschuß. Merkwürdig ist, daß Kunst und Übung gelehrt hat, aus Porzellanmasse sehr große und sehr künstliche Dinge formen und brennen zu können, als Öfen, Statuen, und wie in China, ziemlich hohe Türme u. s. w.

Der Glasmacher.

Ihr kennt den Nutzen des Glases zu Fenstern, Spiegeln, künstlichen Sehegläsern und zu Gefäßen; besonders etwas wider Luft, Insekten und Fäulnis zu bewahren. Auf dem vierten Viertel ist eine Glashütte. Man mengt zerstoßene Kiesel, Laugensalz und Braunstein durcheinander. Diese Masse schmilzt im Schmelzofen zusammen. Hat sie den gehörigen Grad der Flüssigkeit: so steckt man eine eiserne Röhre hinein, an deren Ende ein Klumpen hängen bleibt. Diesen treibt man durch Blasen auseinander, einigermaßen in die gewünschte Form, welche man verbessert nach neuer Erhitzung, durch wiederholtes Blasen, durch Zusammendrücken, Auseinanderzerren und Abschneiden. Alsdann wird das geformte Glas in einem warmen Kühlofen nach

und nach abgekühlt, damit es nicht zu spröde werde, und bei einer gewissen Art der Berührung nicht zerspringe. Dennoch springen gläserne Gefäße, wenn sie zu plötzlich erhitzt werden, wenn etwas Flüssiges darinnen gefriert, oder wenn ein zugestopftes Gefäß etwas Gährendes oder darinnen Erhitztes enthält.



Glastropfen, die, wenn man die Spitze davon bricht, in einen feinen Staub zerplatzen, werden dadurch gemacht, daß man sie glühend in kaltes Wasser fallen läßt.

Bolognesische Flaschen sind dick und stark, so daß man sie auf Holz heftig schlagen kann; zerspringen aber, wenn man ein klein spitzig Stückchen Kieselstein hineinfallen läßt, weil sie außer dem Kühlofen zu plötzlich abgekühlt sind.

Glastafeln werden, wenn man die glühende Masse auf eine metallne Platte gießt, deren Rand nach der bestimmten Dicke des Glases erhaben ist. Sollen Spiegel daraus gemacht werden, so schleift und poliert man sie noch glätter mit Sand, Schmergel, Trippel und Zinnasche; belegt sie mit Blattzinn (Folie), das von Quecksilber zerfressen und eindringend geworden ist.

Die Tafel zerschneidet der Glaser mit einem in Stahl eingefaßten Diamant. So werden, wenn er das Überflüssige durch ein Füge-Eisen abgebrochen hat, Fensterscheiben von bestimmter Figur. Die faßt er in aufgeschlitzte Bleistreifen, oder kittet sie in die hölzernen Sprossen der englischen Fenster-Rahmen.

Wenn man durch eine Röhre in die glühende Glasmaterie bläst, so

wird sie an der dadurch verursachten Höhlung, oder an der Öffnung der Röhre, etwas abgekühlt oder zäher. Daher, wenn man sich mit dieser Röhre schnell entfernt, eine Glasröhre herausgezogen wird. Auf eben diese Art kann man sehr biegsame Fäden herausspinnen.

Soll Glas zu Vergrößerungsgläsern, Ferngläsern, Brillen &c. gebraucht werden, so schleift und poliert man es in metallnen kugelförmigen Schüsseln.

Könnte man das schöne und durchsichtige Glas geschmeidig machen und nach Belieben in jede Form umarbeiten, so würde Gold und Silber weniger verlangt werden und folglich einigen Wert verlieren."

---

d. Aus dem Bisherigen ergeben sich der Philanthropisten und **Basedows Grundsätze.**

Alles durch und für die harmonische, leibliche und geistige Entwicklung des Menschen — lautete ihr Wahlspruch, und ihre Voraussetzung hieß ganz wie die Rousseaus: Der allgemeine Weltzustand der Gegenwart ist ein grenzenlos verderbter, überall Fäulnis.

Nach ihrer Ansicht ist vor allem die Schule selbst in ihrem Grundbau höchst fehlerhaft; denn

1) vernachlässigt die herkömmliche Erziehung viel zu sehr den Körper (Mangel an Bewegung, enge Kleider &c.);

2) ist in Sprache und Religion alles Gedächtnis- und Wörterkram. Man macht den Kindern das Lernen zur Pein und lehrt sie Dinge, von denen sie im Leben keinen Gebrauch machen können, befreit sie aber nicht von Vorurteilen, Gespensterfurcht, Hexenglauben, Glaubenshaß, Gewitterfurcht &c.;

3) fehlt es an einem praktischen Lehrerseminar und an guten Schulbüchern.

Diesen vorgefundenen Mängeln stellen die Philanthropen als **positive Forderungen** gegenüber:

1) Es müssen Künstler gebildet werden, wenn die Kunst gedeihen soll (Lehrerbildung), und Werkzeuge zum Denkenlernen (methodische Schulbücher) geschaffen werden.

2) Wie bei den Alten ist der Körper durch Abhärtung und Gymnastik zu kräftigen. (Locke und Rousseau). Um die Jugend vor der Schulpest geheimer Sünden zu bewahren, soll man

mit ihr schon in früheren Jahren ernstlich von dem Geschäfte der Zeugung sprechen. (Ein sehr unglücklicher Gedanke!)

3) Erziehung zur Humanität muß das letzte Ziel sein; an Menschen, Kosmopoliten, ist der Welt gelegen.

4) Durch Vernunft, aber dabei durch strengen Gehorsam muß der Wille gelenkt werden (Locke.) Den natürlichen Hang zur Freiheit darf man nicht unterdrücken, sondern nur leiten. Die Kinder sind von Natur gut; der Zwang macht sie meist schlechter. Sie sind von Natur menschenfreundlich; man macht sie zu Menschenhassern (Locke und Rousseau). Philanthropie (Menschenfreundlichkeit), größtmöglichste Glückseligkeit muß die Tendenz der Erziehung sein.

5) Die Religion ist in der höchsten Einfalt, ohne Rücksicht auf Parteien zu lehren. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre (Rousseau). Man muß Tugend und Religion der Jugend angenehm machen, damit sie beide lieb gewinnt.

6) Der sinnliche Knabe muß zuerst mit der Sinnenwelt, nicht mit dem abstrakten Katechismus bekannt werden. Zeigt die Natur, wo es nicht möglich ist, Abbildungen. (Comenius, Locke und Rousseau).

7) Wenn zur Sittlichkeit erzogen werden soll, so dürfen die Kinder nur gereinigte Auszüge aus der Bibel und den Klassikern in die Hände bekommen.

Erst wenn die Hindernisse alle weggeräumt sind, wird man Europäer, d. i. Menschen bilden, deren Leben überall so gemeinnützig und zufrieden ist, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann.

---

e. **Zur Kritik.** Was haben wir an Basedow und seinen Grundsätzen auszusetzen, was zu loben?

Basedow stellt uns in seiner Person kein nachahmungswürdiges Muster vor. Sein unstetes Leben erinnert an Rousseau, sein Bildungsgang hat etwas Regelloses, weshalb seine Bildung Lücken zeigt. Seiner Persönlichkeit mangelte würdevolle Haltung und konsequente Selbstbeherrschung. Seine mit Heftigkeit verbundene Thatkraft und sein allzu großes Selbstgefühl verwickelten ihn einerseits in manchfache Streitigkeiten und verleiteten ihn anderseits zur Marktschreierei und zur Herabwür-

digung dessen, was andere Anerkennenswertes leisteten oder vor ihm geschaffen hatten. Er überschätzte seine Methode und wurde eifersüchtig auf die Leistungen seiner getreuesten Mitarbeiter. Deshalb mußte er die Leitung der von ihm gegründeten Anstalt baldigst niederlegen, und nachdem er in fürstlicher Gunst sich gesonnt, den Rest seiner Tage in Armut verbringen. (Insoweit kann Basedow mit Recht der zweite Ratke genannt werden.)

Auch seine Grundsätze, sofern sie die moralische Erziehung betreffen, sind nicht ohne weiteres gut zu heißen. Zwar verlangt er überall Übung und Gewöhnung, aber nicht die im Menschen wohnende sittliche Kraft soll geübt werden, sondern die Fertigkeit; das Abrichten soll zur Glückseligkeit führen, weshalb er auch einen großen Apparat von Erziehungsmitteln benötigt. Und dies um so mehr, als er alle Arbeit so angenehm als nur möglich gemacht wissen will, so daß nicht die sittliche Pflicht treibend wirkt, sondern nur sittig gehandelt wird, wenn die Reizmittel des Ehrgeizes, wie Belohnungen, Orden, goldene Punkte auf Meritentafeln zc. in Anwendung kommen. Kann und darf denn aber die Arbeit immer ein bloßes Spiel sein, erfordert sie nicht auch oft großen Ernst und lange Ausdauer, eben dadurch den Charakter bildend? Wohl wendet Basedow Strafen an, aber auch sie neigen zur Tändelei hin und leisten einer laxen Zucht Vorschub.

Von Rousseau und Montaigne weicht er insofern ab, als er den Unterricht nicht zurücksetzt, sondern ein besseres Verfahren bei seiner Erteilung einzuschlagen für nötig erachtet, gerät aber, da er vor dem Publikum glänzen möchte, ins Extrem und kann nicht früh genug anfangen. Basedow will die Schamhaftigkeit besonders bewahrt wissen, befindet sich aber völlig im Irrtum, wenn er glaubt, durch den Anblick der schrecklichen Folgen der Sünde, durch ernstes Sprechen über die Zeugung zc. eine Verletzung der Schamhaftigkeit hintanhalten zu können; ein solches Verfahren ist ja selbst schon eine Verletzung der kindlichen Reinheit. Basedow nimmt sich nur der Jugend der höheren Stände an, deshalb fehlen seinem Streben nach menschlicher Glückseligkeit die Werke barmherziger Liebe. (Armenschulen, Waisenhäuser zc.) Freilich darf nicht verschwiegen werden, daß auch er den Wunsch hegt, den großen „schätzbarsten" Haufen zu bilden, dies aber vor der Reform des höheren Schulwesens für unmöglich hält.

Aber dieser Mann, der mehr zu begeistern, als durch Liebe zu fesseln, mehr anzuregen als ruhig auszubauen verstand, hat sich dennoch große Verdienste um die deutsche Pädagogik erworben. Mit Energie trat er der Entartung des alten Erziehungssystems entgegen und verfolgte seine Ziele, welche noch immer als Klärungs- und Gärungsstoffe fortwirken, mit einer Ausdauer, die uns heute noch als beachtenswertes Muster gelten kann. Durch ihn wurde die Kindheit von vielen Martern befreit, die sie sowohl in der Wiege und Kinderstube, als im Lehrzimmer zu dulden hatte. Die Entfernung all der Fesseln, welche früher so oft die gedeihliche Entwicklung der Glieder und Sinne, den kräftigen Wuchs des Körpers verhinderten und der Jugend die heiteren Freuden schuldloser Spiele raubten, haben wir in erster Linie der energischen Wirksamkeit Basedows zu danken. Hat er (und seine Freunde) auch nicht direkt für die Volksschule gewirkt, so wurden doch durch seine Bestrebungen die Großen der Erde auf die bessere Bildung des Volkes durch die Schulen aufmerksam, es wurden bessere pädagogische Grundsätze unter das Publikum gebracht, die methodische Behandlung der Lehrstoffe, die Bearbeitung guter Schulbücher, eine humane Schulzucht und vernünftige Leibespflege wurde allgemeiner gemacht. Auch die Lehrerbildung hat durch diese Bestrebungen einen neuen und kräftigen Anstoß erhalten.

Dr. Schumann, J. B. Basedow. Ein Beitrag zur Kenntnis seiner Schriften. Kehr, Päd. Blätter Bd. IV. 1877. Dr. A. Meuser, Wesen und Einfluß der philanthropischen Schule. Mannheim, Bensheimer 1890. Hahn, Basedow und sein Verhältnis zu Rousseau. Leipzig 1885.

Von den Mitarbeitern und Gesinnungsgenossen Basedows verdienen Wolke, Salzmann, Campe und Guts-Muths besondere Berücksichtigung.

Wie schon erwähnt, war der bedeutendste Mitarbeiter Basedows

2. Christian Heinrich Wolke.
(1741–1825).

In seiner Jugend mehr mit Handarbeit als mit Lernen beschäftigt, begann er seine Schulstudien erst mit dem 20. Lebensjahre zu Jever und besuchte darnach die Universitäten Göttingen und Leipzig, wo er zugleich Studenten Privatunter-

weisung gab. Seit **1770** mit Basedow vereinigt, wurde er der Lehrer von Basedows Töchterchen Emilie, welche er mit der sorgfältig erziehenden Mutter schon im frühesten Alter lehrte, sich nach einer gewissen Wahl und Ordnung über allerlei Gegenstände und ihre Beschaffenheiten durch Vorzeigen und durch deutliches, unverstümmeltes Vorsprechen richtig auszudrücken. In wenig Monaten, während welcher Basedow eine Reise machte, brachte Wolke der drei bis vierjährigen Emilie eine gewisse Fertigkeit im Verstehen und Sprechen der französischen, ein andermal der lateinischen Sprache bei. Er stellte so dem Naturkinde Rousseaus das Wunderkind Emilie gegenüber, das bei dem großen Examen **1776** so gewaltiges Staunen erregte. Über die bei der ersten Erziehung der Kinder nötige Sorgfalt spricht er sich in der Vorrede zur „Beschreibung der hundert Chodowieckischen Kupfertafeln" 1782 aus; wir lassen sowohl diesen Absatz, als auch einen Brief Emiliens an Wolke über dessen Versinnlichungsmethode aus ihrem 13. Lebensjahre folgen.

Wolke, der das Philanthropin seit Basedows zweitem Rücktritt (1778) dirigierte, verließ 1784 Dessau und ging nach Petersburg, wo die Kaiserin Katharina große Summen auf Erziehungsanstalten verwendete und wo er seine Methode zur schnellen und leichten Erlernung fremder Sprachen zu verwerten hoffte. Seine Erwartungen wurden indes getäuscht. Er kehrte 1802 nach Deutschland zurück, um sich bis zu seinem Tode (1825) der Erziehungsmethodik zu widmen.

Aus der „**Beschreibung der 100 Kupfertafeln des Basedowschen Elementarwerks**" von Wolke **1782**.

a. Über die erste Erziehung.

„Man wird mir erlauben hir noch einige Worte über die erste Erzihung der Kinder zu sagen. Wenn erst die Eltern zu der Aufmerksamkeit und Kenntnis kämen, durch welche Umstände ihre Kinder schwach, entnervt, lekkerhaft, ungehorsam, eigensinnig, undankbar, träge 2c. werden, so würden sie öfter in der Erzihung das Gegenteil von dem tun, was sie izt vornemen oder zulassen, und würden sich villeicht nimals über die angeborne Neigung des Menschen zum Bösen beklagen. Die meisten Eltern glauben noch nicht, daß es hauptsächlich die Umstände und die Menschen selbst sind, welche den Leib und die Sele jedes Kindes gut oder übel bilden, und die aus demselben entweder das Ebenbild der Gottheit oder das häslichste

aller Tire hervorbringen. Denn in der Tat ist ein neugebornes Kind doch nichts anders als ein belebtes Stück Fleisch, ganz unschuldig und nur geschickt, das Gute und das Böse, die Tugenden und die Laster aufzunemen. Es ist blind und taub, one Geschmak, one Geruch, one Gefül, one Sprache, one alle Vorstellung. Es bringt blos die Fertigkeit zu saugen mit, die es sich unter dem Herzen seiner Mutter erwirbt, indem es wärend einiger Monate vor der Geburt die Werkzeuge des Mundes üben mus, die Feuchtigkeit zu schlukken, worin es schwam. So wie nun almälig die äußern Gegenstände seine Muskeln und Sinne in Bewegung sezzen: so entwikkeln sich auch die Kräfte seines Leibes und seiner Sele. Es lernet nach und nach zu schmekken, zu tasten, die Gegenstände durch das Gesicht, die Töne durch das Gehör, die Düfte durch den Geruch zu unterscheiden, nach Sachen zu greifen, die man ihm anbitet, seinen Woltäter anzulächeln, sinliche Ideen miteinander zu verbinden, zu denken, zu sprechen, zu urteilen, zu schlißen. Es wäre die Pflicht der Eltern und vernünftiger Personen, nur seinen Körper, seinen Geist und sein Herz zu bilden. Aber unzälige Schwirigkeiten stehen im Wege, so daß die Entwikkelung und Vervolkomnung nicht auf eine wunschwürdige Weise geschehen kan. In den meisten Häusern der Eltern verkennt oder versäumt man die gehörige Weise zur glücklichen Erzihung des Kindes, die schicklichen Mittel, seine Neugierde, seine Aufmerksamkeit und sein Nachdenken zu erregen, und die zur Ausübung der Pflichten und der Geschäfte des Menschen so nöthige Rüstigkeit und Tätigkeit des Geistes mitzuteilen. Noch andre Hindernisse gesellen sich zu der Unwissenheit und Nachläßigkeit in der Erzihung, nämlich die allgemeinen Vorurtheile, die die Jugend annimmt, der alte Schlendrian, der allenthalben herrscht, übertribene Zärtlichkeit der Eltern (und besonders der Mütter), die unbedachtsamen Reden der Personen, die mit den Familien, wo Kinder sind, umgehen, die bösen Beispiele des Hausgesindes und derer Leute, von denen man Thatsachen erzählt, die sklavische Denkart der Hofmeister und der Gouvernanten ꝛc. ꝛc. Alle diese Umstände, welche auf den Verstand und den Charakter der Zöglinge Einflus haben, können sie wol was anders erzeugen, als sehr unvolkomne Geschöpfe, schwache, gefühllose, verschrobne, zügellose, neidische, hochmütige und tyrannische Menschen? Wie klein ist noch die Anzal der Eltern, welche aufgeklärt, und von der Wichtigkeit einer guten Erzihung überzeugt sind, und deswegen die Erzihung ihrer Kinder nicht den unwissenden und verderbten Personen anvertrauen, nicht solchen, die einen Vorzug darin suchen, die Kinder durch Schmeichelei oder durch harte Behandlung, durch ihre zu große Nachsicht oder durch ihren Eigensinn, durch die Verschwendung ihrer Belohnungen oder durch den Mangel der Teilnemung an dem Guten, das sie loben müsten, durch üble Gesinnungen und Laster ꝛc. verderben. Ach! auf diese Weise geschiht es, daß man gewönlich den Menschen in Ansehung seines Leibes und Geistes so tif unter die Natur der

übrigen Tirarten ernidrigt, als man ihn über dieselben erheben könnte.“

b. Emilie Basedows Schreiben an Wolke, ihren ehemaligen Lerer, über die Versinnlichungsmethode*), **1772.**

„Ich bin, wie Sie wissen, schon vier Jare bei meiner Tante Dumas in Hamburg. Aber ich kann mir noch recht viles von dem vorstellen, was ich in Dessau gesehn und gehört habe. Besonders ist mir noch das in frischem Andenken, wie das Französische und Lateinische mir bekannt wurde.

Ihr Verlangen, daß ich beschreibe, was ich mich von der Art und Weise erinre, wie ich durch Sie zu den ersten Kenntnissen diser Sprachen, der Natur und des menschlichen Lebens gekommen bin, ich wil es gern befriedigen, wenn ich nur kan. Volständig wird meine Beschreibung wol nicht werden. Aber wenn eine solche nöthig ist, so werden Sie ja leicht die Lükken, die ich lasse, füllen, und dem Unrichtigen, das ich vorbringe, die rechte Form geben können.

Recht gut weis ich noch, daß Sie lateinisch und französisch mit mir sprachen von den Dingen, die um uns herum waren, im Zimmer, in der Küche, im Garten, auf der Straße, im Walde, am Flusse ꝛc. Alles was wir hörten, sahen, rochen, schmekten, empfanden, was eben geschehen war, geschah und bevorstand, und aus den gegenwärtigen oder bald folgenden Umständen ganz erkant und besprochen werden konte, gab Anlas zum Gespräche in der fremden Sprache. Ich lernte dabei die Sachen und zugleich die Sprache mit vilem Vergnügen.

Wenn die Glokke schlug, sagten Sie: „hör! es schlägt, ein, „zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf. „Nun ist es Mittag. Wir werden essen. Sih! der Tisch ist gedekt. „Sih dort die Gabel, das Messer, den Teller, die Serviette! Bald „wird die Speise aufgetragen werden; wer wird sie auftragen? „Hanna. Nun trägt sie die Speise auf, nun werden wir uns bald „nidersezen. Ich werde hier sizen, du wirst dort sizen, deine Mutter „wird auf diesem Stule sizen ꝛc.

Darauf wurde das Essen besprochen und ich verstand alles, wenn Sie gleich nimals sagten, wie es deutsch hiße. Nach Tisch gingen wir in den Garten, um die Bäume und Pflanzen kennen zu lernen. Sie wisen und benamten mir jede Sache, die uns vorkam: Dies ist ein Blat, ein grünes Blat. Sih, zwei Blätter! Zwei grüne Blätter! ein, ein; zwei. Da sind vile Blätter an dem Aste: Der Ast, der Ast, zwei Äste, viele Äste auf einem Stam. Die Äste sind oben, der Stam ist unten. Ich werde eine Pflanze auszihen. Sih, nun zih ich sie aus, Achtung! du wirst die Wurzel der Pflanze sehen. Hier ist die Wurzel, hier der Stengel, hier die Blätter, hier die Blüte, hier der Samen! Die Wurzel der Pflanze war hier unter

---

*) Diesen Brief schrieb Emilie im 13. Lebensjahre.

der Erde. Der Baum hat auch eine Wurzel; sie — die Wurzel ist unter der Erde. Und so immer weiter bei andern Sachen! Wir nahmen von jedem Baum ein Blat, das muste ich mit den Fingern betasten. Dan sagten Sie uns dabei, was für eines Baumes Blat es sei, z. B. das ist ein Birnbaumblat. Nun samleten wir auch Blätter von andern Pflanzen, die ich mit ihren deutschen Namen schon kante, oder eben izt kennen lernte. Jedes derselben wurde betastet und benamt. Wenn wir nun ein Duzend hatten, so ließen Sie mich versuchen, ob ich sie, one zu sehen, durch bloßes Anfülen erkennen und benamen könte. So lernte ich sehr vile Bäume, Sträucher und Küchenkräuter aus dem Ansehen und Anfülen kennen. Sie samleten einige Male die Blätter von allen Obstbäumen, Sträuchern und Küchenkräutern unsers Gartens, und Sie konnten funfzigerlei Blätter in einen Beutel werfen, und ich konnte eins nach dem andern, wie aus einem Glückstopf, herauslangen, nur mit dem Unterschide, daß ich den Namen der Pflanze oder des Baums, wovon ich das Blat faste, one es zu sehen, schon vor dem Auszihen sagte. Unter 50 Blättern waren aber doch gemeiniglich einige (etwa sechs) die ich verwechselte, z. E. das Blat von Erbsen und Lattig, wenn die Größe nicht verschiden war.

Dise Übung wurde auch mit andern Sachen angestelt, und gab meinen Fingern ein Unterscheidungsvermögen, dessen ich mich mit Vergnügen erinre, und zuweilen mit Nuzen brauche.

Ist für dises Mal mein Brief nicht lang genug? Nun so leben Sie wol! Glauben Sie, liber Hr. W., daß ich mit freudiger Dankbarkeit mir die Libe vorstelle, die Sie mir erwiesen haben, und daß ich mich bestreben werde, derselben allezeit wert zu bleiben.

Hamburg 1782. Ihre Emilie.

c. Zur Kritik.

Wolke zeichnete sich durch Redlichkeit und Tüchtigkeit, besonders aber durch seine Methode im Unterrichte fremder Sprachen aus. Zu diesem Zwecke bediente er sich auch des Kommandierspiels. Schummel, damals Lehrer in Magdeburg, hatte dasselbe beim großen Examen spielen sehen und berichtet darüber satirisch in

„Fritzens Reise nach Dessau“ 1776.[1])

Achter Brief.

„Die Kleinen haben dir drolliges Zeug gemacht. Erst spielten sie das Commandirspiel, die andern alle mit, es waren wohl achte bis neune; siehst du, Karl, das ist so. Erst stellen sie sich alle in die Reihe, wie die Soldaten, und Herr Wolke ist Offizier, der commandirt auf lateinisch, und sie müssen dann alles thun, was er sagt. Zum Exempel wenn er sagt: claudite oculos, so machen alle die Augen fest zu, oder: imitamini sartorem, so nähen sie alle mit=

[1]) Von Alb. Richter neu aufgelegt. Päd. Neudrucke 1891.

einander wie ein Schneider, oder imitamini sutorem, so ziehen sie Pechdraht wie ein Schuster. Herr Wolke commandirte tausenderlei drolliges Zeug.

Das andere Spiel, das Versteckspiel, will ich dich auch lehren. Da schreibt man einen Namen hinter die Tafel, daß ihn die Kleinen nicht sehen können, etwa was aus dem menschlichen Körper, oder eine Pflanze, oder ein Thier, oder ein Metall, und dann rathen sie so lange, bis es einer trifft; und wer's trifft, der kriegt einen Apfel oder ein Stückchen Kuchen zur Belohnung. Einer von den Fremden schrieb einmal hinter die Tafel: intestina, die Eingeweide, und sagte dann zu den Kleinen, es wäre ein Theil eines menschlichen Körpers. Nun ging's los: der eine riet caput, der andere nasus, os, manus. pes, digiti, pectus, collum, labium, genu, aures, oculi, crines, dorsum, und noch eine ganze Weile fort, bis endlich einer rief, es sind die Eingeweide! Hernach schrieb Herr Wolke den Namen eines Thiers an, ich weiß es selber nicht mehr, was es war. Da gings wieder, hast du nicht gesehen! Leo, ursus, camelus, elephas, verstehst du wohl es war ein vierfüßiges Thier! Equus, bos, asinus, vacca, sus, canis, und so fort. Ach, nun fällt mir's ein! Zuletzt kam einer und sagte: mus, die Maus, der hatt's getroffen, und kriegte sein Stückchen Kuchen. Einmal wurde auch eine Stadt angeschrieben, und nun ging's: Lissabon, Madrid, Paris, London, Stockholm, Kopenhagen, bis einer Petersburg traf, die war's, die stand hinter der Tafel.

Ein Spiel spielten sie noch. Herr Wolke commandirte lateinisch, und die Kleinen machten die Stimmen der Thiere nach; man hätte sich mögen schwach lachen. Bald brüllten sie wie die Löwen, bald krähten sie wie der Hahn, bald miauten sie wie Katzen, dann machten sie wieder den Esel nach, den Hund, den Raben, kurz alles, was ihnen geheißen wurde."

3. Christian Gottlieb Salzmann.

geb. den 1. Juni 1744, gest. den 31. Oktbr. 1811.

a. Aus dem Leben Salzmanns.

Derselbe wurde am 1. Juni 1744 zu Sömmerda als der Sohn braver Pfarrleute geboren, die demselben eine einfache, aber sehr gute, fromme Erziehung angedeihen ließen. Nachdem er die Ortsschule und hierauf das Gymnasium zu Langensalza besucht und in Erfurt, wohin sein Vater befördert worden, Privatunterricht genossen hatte, bezog er als 17jähriger Jüngling die Universität Jena, um sich der Theologie zu widmen. Die schöne Natur, deren Betrachtung er sich hier bei seinen einsamen Spaziergängen hingab, regte ihn religiös an und richtete seine Gedanken von der Schöpfung empor zum Schöpfer. Als Kandidat war er dem

Vater im Amte, sowie in der Erziehung seiner jüngern Geschwister behilflich. 1768 wurde er Pfarrer in Rohrborn, wo er sich verheiratete, aber um leben zu können, mit Ökonomie beschäftigen mußte. Hier trug er sich mit dem Gedanken, dem Wohlstand der Gemeinden durch Verbesserung des Ackerbaus aufzuhelfen, gerade zu der Zeit, als Pestalozzi sich mit dem gleichen Plane beschäftigte. Dem Wunsche seiner Frau entsprechend, nahm er 1772 eine Berufung in das Pfarramt nach Erfurt an. Bei den Besuchen der Kranken, der Waisenhäuser, Zuchthäuser etc. erkannte er als die Quelle des Lasters und Elends die fehlerhafte Erziehung, und es ward deshalb seine Herzenssorge, nicht bloß für die Besserung des Schulwesens, sondern auch für die der Erziehung im allgemeinen sich nützlich zu machen. Die vielfachen eigenen Beobachtungen und die bei der Erziehung seiner vielen Kinder gemachten Erfahrungen kamen ihm bei seinem Vorhaben zu Hilfe und veranlaßten ihn, schriftstellerisch aufzutreten. Sein erstes Schriftchen enthielt „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde“, welche 1778 in Leipzig erschienen. Im Jahre **1780** veröffentlichte er sein viel gelesenes **„Krebsbüchlein*)“**, das mit köstlicher Ironie die Mängel der Erziehung bloß legt und in Erzählungen aus dem Leben eine „Anweisung zur unvernünftigen Erziehung der Kinder“ gibt. Den Grund von allen Fehlern und Lastern der Kinder sucht er mehrenteils bei Vater und Mutter oder beiden zugleich, da sie erstlich ihren Kindern kein gutes Beispiel geben, sie zweitens nicht genügend beaufsichtigen und drittens fehlerhaft erziehen. Unter solchen Voraussetzungen finden sich dann Mittel, sich bei den Kindern verhaßt und verächt-



*) Das Titelblatt zeigt einen alten und drei junge Krebse in einem Teiche mit der Unterschrift: Faciam mi papule, si te idem facientem prius vidore. (Ich werd's thun, mein Väterchen, wenn ich zuvor sehen werde, daß du es thust.)

lich zu machen, bei ihnen die Menschenliebe zu ersticken, sie rachgierig, neidisch, schadenfroh, lügnerisch, eigensinnig, furchtsam, trotzig, unzüchtig, naschhaft, gefräßig, eitel, geizig ꝛc. zu machen.

Im gleichen Jahre (1780) erschien eine kurze Abhandlung „Über die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beizubringen.“ In derselben sagt er, daß die Religion, als Wissenschaft vorgetragen, das Herz kalt und leer lasse und ein bloßes Gedächtniswerk werde. Ebenso lerne der Staar sprechen. Würden Kinder zum Rechtthun und zur Tugend gewöhnt, so würden sie auch nicht anders als ihr gemäß handeln. Vielleicht sei es noch ein hundert Jahre zu früh, wenn man Kindern nichts von der Bibel und ihrem Inhalte sagen wolle, und doch sei sie nicht für Kinder. — Solche und ähnliche Äußerungen fanden bei seinen orthodoxen Amtsbrüdern den heftigsten Widerspruch.

Da Salzmanns Predigten außerordentlich stark besucht wurden und er auf Rat seines Arztes gar zu reiten anfing, stieg die Erbitterung seiner Gegner derartig, daß sie ihrem Hasse auf der Kanzel Luft machten.

In dieser Lage erging an ihn der Ruf, das Amt eines Liturgen und Religionslehrers am Philanthropin zu Dessau zu übernehmen. Im Jahre **1781** folgte er diesem Rufe und gewann in seinem neuen Wirkungskreise bald viele Freunde. Hier lernte er auch Basedow, der zwar 1778 von der Leitung der Anstalt zurückgetreten war, aber noch in Dessau sich aufhielt, kennen und trat in nähern Verkehr mit ihm, da er eine Zeit lang in dessen Hause wohnte. Die von Salzmann gehaltenen sonntäglichen Andachten, die in freien Reden (mit Gesang durchwebt) ohne jede konfessionelle Zuthat bestanden, und „Gottesverehrungen genannt wurden, gab er unter diesem Titel 1781—83 heraus. Bei seiner sehr ersprießlichen Lehrthätigkeit fand er noch Zeit zu weiteren schriftstellerischen Leistungen. Er schrieb eine „Sammlung von Charaden für die Jugend“, das 1. Heft der „Reisen der Salzmann'schen Zöglinge“ und den Roman „Karl von Karlsberg, oder das menschliche Elend.“ Die letztere Arbeit, welche den Druck des verschuldeten mannigfachen Elendes der Menschen schildert und Wege zur Abhilfe zeigt, gibt Zeugnis von der bedeutenden schriftstellerischen Begabung Salzmanns. Von Dessau aus besuchte er Rochows Anstalt in Reckan, welche ihn

hoch befriedigte und die er hernach oftmals empfahl. Salzmann fühlte sich in Dessau sehr glücklich; doch blieb er nur 3 Jahre daselbst. Die vielköpfige Leitung der Anstalt hatte mancherlei Mißhelligkeiten zur Folge, Basedow und Wolke gerieten immer tiefer in Streit. Dies und der Wunsch, eine neue Erziehungsanstalt nach eigenen Ideen zu gründen, bewogen ihn, seine Stelle am Philanthropin niederzulegen. Die neue Anstalt sollte in einiger Entfernung von der Stadt gelegen sein, eine einheitliche Leitung erhalten und die Zöglinge sollten als Familienmitglieder behandelt werden.

Ein Freund kaufte ihm das geräumige, nahe bei Waltershausen (2 Stunden von Gotha) am nördlichen Abhange des Thüringer Waldes lieblich gelegene Landgut **Schnepfenthal** um 7000 Thlr., wozu der hochherzige Herzog Ernst II. von Gotha 4000 Thlr. beisteuerte. Aber das Landgut mußte zur Erziehungsanstalt umgeschaffen, es mußte viel gebaut, es mußten Lehrer beschafft und die Anstalt empfohlen werden. Mit schweren Sorgen um die Zukunft, wenn auch den Seinen die heitere Stirne zeigend, hielt Salzmann mit denselben am 7. März **1784** abends 6 Uhr seinen Einzug in Schnepfenthal, wo bald „geheimer Kummer, ängstliche Sorgen, die man nicht gerne öffentlich beschreibt, ihre Herzen beunruhigten“; er erzählt in seinen „Nachrichten für Kinder aus Schnepfenthal“: „Da ging gerade der volle Mond über dem Wäldchen herauf. Ich faßte so viele Hände und Händchen zusammen, als ich fassen konnte, und sagte:

„Schau über dich! wer trägt der Himmel Heere?
Merk auf! wer spricht: Bis hieher! zu dem Meere?
Ist er nicht auch dein Helfer und Berater,
Ewig dein Vater?

Lasset uns Mut fassen, meine Lieben! Der Gott, der diesen schönen Mond geschaffen hat, kann alles möglich machen. Er wird mit uns sein, er wird uns schützen und segnen, wenn wir immer rechtschaffen handeln und der Tugend treu bleiben.“

Mit dem Bau und der Einrichtung des Hauses wuchsen die Sorgen. Beide waren vollendet; aber noch hatte „kein einziger Vater das Vertrauen zu mir, mir sein Kind zu übergeben“, schreibt er. Während der Unruhe, die der Bau mit sich brachte, veröffentlichte er: „Noch etwas über die Erziehung, nebst An-

kündigung einer Erziehungsanstalt", in welcher Schrift er seine Erziehungsgrundsätze darlegte und die Eröffnung seines Instituts für das Frühjahr 1785 ankündigte.

Im Mai des genannten Jahres kam zu ihm der erste Zögling. Dies war der später so berühmt gewordene Geograph Karl Ritter, begleitet von seinem bisherigen Lehrer Guts-Muths, der in Schnepfenthal blieb und von jetzt ab ein treuer Mitarbeiter Salzmanns wurde. Allmählich fanden sich mehrere Zöglinge und auch Lehrer ein (Bechstein, Karl André), der edle Herzog Ernst schoß ein nicht unbedeutendes Kapital zum Ausbau des Hauses vor; — so faßte die Anstalt feste Wurzel, und es blühte ein frisches, frohes Leben auf.

In Salzmanns Persönlichkeit lag der Grund des so baldigen und dauernden Erfolgs. Wie der wahrhaft fromme Mann mit Begeisterung und Pflichttreue der Lösung seiner Aufgabe nachging, so umfaßte er auch alle Glieder seines Hauses mit gleicher Liebe, und seine trefflichen Gehilfen, zu denen in der Folge auch seine Söhne, die Söhne seines Freundes Ausfeld und Lenz (später seine Schwiegersöhne) gehörten, suchten es ihm gleich zu thun.

Als **Ziel** der Erziehung galt ihm, „gesunde, verständige, gute und frohe Menschen zu bilden, sie dadurch in sich selbst glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohles ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken." Das Leben der Anstalt, in welcher Zöglinge von 9—17 Jahren Aufnahme fanden, war für die Erreichung dieses Zieles berechnet. **Mittel:** Der körperlichen Ausbildung ward ganz besondere Sorgfalt zugewendet. Gymnastische Übungen, Spaziergänge und ländliche Arbeiten, Spiele und heitere Feste (Schanzfest, Frühlingsfest, Kirschfest, Kartoffelfest), eine streng geregelte Lebensordnung, einfache Kleidung und Kost, sowie die gesunde Lage des Ortes waren geeignet, gesunde und blühende Jünglinge heranzubilden.

Mit gleicher Sorgfalt wurde der Unterricht von 12 Lehrern betrieben. Derselbe erstreckte sich auf Religion und Moral, auf Naturlehre und Naturgeschichte, auf Astronomie, Geographie und Geschichte, auf Mathematik mit Geometrie, Trigonometrie, auf bürgerliches und kaufmännisches Rechnen mit Buchhaltung, in Sprachen auf Deutsch, Französisch (später auch Englisch, Italienisch),

Lateinisch und Griechisch (samt Literatur und Altertumskunde), auf Schönschreiben, Hand- und Planzeichnen, auf Musik, Gymnastik (auch Reiten und Tanzen) und Handarbeiten. Bei allem Unterricht wurde möglichst von der Anschauung ausgegangen, der Zögling an eigenes Beobachten und Denken gewöhnt und auf die Ausbildung und Übung der Sinne, wozu auch das Zeichnen mit benutzt wurde, hingearbeitet. Nichts wurde gelernt, ohne daß es vorher erklärt und verstanden worden war; der Fleiß wurde thunlichst anzuregen gesucht; wer 50 Fleißbillete erhalten, neben dessen Namen ward ein goldner Nagel auf der Tafel im Betsaal eingeschlagen; jede körperliche Strafe ward verbannt und es wurde überhaupt die geistige Bildung mit der körperlichen in möglichsten Einklang gebracht. Dem Religionsunterrichte, den Salzmann selbst erteilte, gab er eine vernünftigere Gestalt, indem er, an die Wunderwerke Gottes in der Schöpfung anknüpfend, vom Natürlichen und Sinnlichen zum Übersinnlichen aufstieg und alle dogmatischen und konfessionellen Hadersachen vermied, wie er dies in seinen hieher bezüglichen Schriften dargelegt hat.

Bei der Wahl der Lehrgegenstände leitete ihn der Grundsatz, daß bis auf ein gewisses Alter, etwa bis zum 16. Jahre, der künftige Kaufmann, Offizier und Gelehrte einerlei Unterricht genießen müsse, der Fachbildung also eine gemeinsame allgemeine Bildung vorher zu gehen habe.

Der Entwicklung einer sittlich guten Gesinnung und der Aneignung eines festen Charakters wurde die größte Sorgfalt zugewandt. So konnte es nicht fehlen, daß das erste Haus, über dessen Thüre die Buchstaben D. D. und H. standen, welche an die drei Pflichten des Denkens, Duldens und Handelns erinnern sollten, zu klein wurde und ein zweites erbaut werden mußte. Die öffentliche Aufmerksamkeit lenkte sich jetzt mehr und mehr auf Salzmann; aus allen Ländern wurden ihm Zöglinge zugeführt, seiner Führung sogar Prinzen anvertraut.

Salzmann war auch unermüdet thätig. Bei der großen Arbeitslast vernachlässigte er aber weder seine eigene Familie, noch ließ er in seiner schriftstellerischen Produktion nach. Von den vielen in Schnepfenthal entstandenen Schriften seien hier nur die wichtigsten hervorgehoben. Das „moralische Elementarbuch,“

„Konrad Kiefer" oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder **(1796).** Diese letztere Schrift, eine in deutschem Geist gehaltene Nachbildung von Rousseaus Emil, zeigt die vernünftige und glückliche Erziehung eines Bauernsohnes. — „Der Himmel auf Erden" (1797). Hierin weist der Verfasser nach, wie sich der Mensch schon hier auf Erden durch sich selbst die reinsten und edelsten Genüsse bereiten könne, daß aber das bekannte „Hier such ichs nur, dort werd ichs finden" gar viele vom Suchen abgeschreckt habe. Diese Schrift fand den reichen Beifall, den sie verdiente und wandte ihm viele Herzen zu. **1806** veröffentlichte er sein **„Ameisenbüchlein** oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher," in welchem er die Anforderungen niederlegte, welche er an Erzieher und Lehrer stellte. Diese vortreffliche Darstellung der Salzmannschen Erziehungslehre ist noch heute lesenswert, weshalb wir in der Folge einiges aus derselben wörtlich ausheben.

Im Jahre 1803 hatte die Anstalt ihren höchsten Stand (61 Zöglinge) erreicht; die Zeitverhältnisse brachten sie etwas zurück.

Das Jahr 1811 setzte Salzmanns reichgesegneter Wirksamkeit ein Ende. Schlicht und einfach, wie er gelebt, wollte er auch begraben sein. Ein Lieblingsplätzchen am Rande eines schattigen Haines wählte er sich und seiner ihm um 1 Jahr im Tod vorangegangenen würdigen Gattin zur Ruhestatt. Ein einfacher Fliederbusch beschattet nach seinem Wunsche den gemeinsamen Grabhügel.

Das Institut führte sein Sohn Karl Salzmann im Geiste des Vaters fort; es besteht noch und nimmt noch heute unter ähnlichen Instituten eine geachtete Stellung ein. Festlich beging es i. J. 1884 sein hundertjähriges Jubiläum.

---

b. Aus dem **„Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher," 1806.** Titelbild: Ein Ameisenhaufen mit der Unterschrift: Gehe hin zur Ameise, du Fauler, sehe ihre Weise an und lerne.

Im Vorbericht zu dieser in 4 Abschnitte gebrachten Schrift, in welcher er auch erwähnt, daß Pestalozzi in der Hauptsache mit ihm übereinstimme, sagt er, daß er viele deutsche Jünglinge für das wichtige Geschäft der Erziehung gewinnen möchte, die durch ihre Lehre und ihr Beispiel die jungen Menschen zu dem machen, was sie ihren Anlagen und ihrer Bestimmung nach sein können und sollen.

„I. **Symbolum.** Mein Symbolum ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner

Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.

Das ist eine harte Rede, werden viele denken; sie ist aber nicht so hart, als sie es bei dem ersten Anblick scheint. Meine Meinung ist gar nicht, als wenn der Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge, sondern ich will nur, daß er ihn in sich suchen soll. Sobald er Kraft und Unparteilichkeit genug fühlt, dieses zu thun, so ist er auf dem Wege, ein guter Erzieher zu werden. Wer mein Symbolum nicht annimmt, sich für unfehlbar hält und die ganze Schuld von den Untugenden seiner Zöglinge und dem Mißlingen ihrer Bearbeitung in ihnen oder in der äußerlichen Lage sucht — wie will er erziehen können! Der Anfang der Weisheit ist die Selbsterkenntnis. Suche in dir und du wirst vieles finden. Hast du gefunden und an dir gebessert und die Untugenden deiner Zöglinge doch nicht wegschaffen können, so kannst du dann mit Beruhigung zu dir sagen: ich habe das Meinige redlich gethan, die Schuld von dem Mißlingen meiner Bemühungen kann ich mir nicht beimessen.

II. **Was ist Erziehung?** Nach meiner Meinung ist Erziehung: Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte. Erzieht man das Kind zum Menschen, so werden alle seine Kräfte entwickelt und geübt.

Zuerst die mehrsten Kräfte des Leibes. Das neugeborne Kind atmet, schreit, schluckt, verdaut ꝛc. Die äußerlichen Dinge machen auf dasselbe Eindrücke, aber das Vermögen, sie zu empfinden oder sich davon Vorstellungen zu machen, äußert sich in seinen ersten Lebenstagen noch nicht. Nach und nach fängt es an, die äußerlichen Dinge sich vorzustellen, diese Vorstellungen aufzubewahren, sie von Zeit zu Zeit wieder hervorzubringen: die Kräfte der Sinnlichkeit, des Gedächtnisses, der Einbildungskraft entwickeln sich. In der Folge äußert sich der Verstand durch Urteile, die er über Gegenstände fället, die in die Sinne fallen. Ein Streben nach Thätigkeit äußert sich; das Kind greift nach allem, betastet alles, wirft es von einem zum andern Ort. Beim Austritt aus dem Stande der Kindheit sind Vorstellungen übersinnlicher Gegenstände möglich. Die Natur hat die Ordnung für die Entwickelung der jugendlichen Kräfte vorgezeichnet, damit auch die unserer erziehlichen Beihilfe.

III. **Was muß ein Erzieher lernen?** Es ist ein Lieblingssatz der neueren Erzieher, daß die Erziehung des Kindes mit seiner Geburt anfangen müsse, und ich stimme demselben von Herzen bei. Hier untersuche ich aber nur, was die Person für die Erziehung des Kindes zu thun habe, welche es aus dem Schoße der Familie zur ferneren Ausbildung, etwa im fünften Lebensjahre, erhält. Der Erzieher muß die zur Erhaltung und Nährung nötigen Leibeskräfte zu behandeln und Krankheiten zu verhüten wissen. Ich be-

merke nur dieses, daß man seine Pflegesöhne zur **Abhärtung** gewöhnen, täglich, ohne sich an die Witterung zu kehren, sie im Freien bewegen, ihnen einfache Kost zu genießen geben und des kalten Bades nebst den damit verknüpften Schwimmübungen teilhaftig werden lassen muß. Wenn aber eure Zöglinge durch Abhärtung ihre Gesundheit erhalten sollen, so müßt **ihr euch selbst abhärten.** Werft die Federbetten weg und gewöhnt euch, auf Stroh unter einer leichten Bedeckung zu schlafen. Eure Kleidung sei leicht, Pelzwerk darf nie auf euren Leib kommen rc. Außer diesem muß nun auch der **Sinnlichkeit**, dem **Gedächtnisse**, der **Einbildungskraft** und dem **Verstande** Übung verschafft werden. Das Kind will seine Kräfte üben an sinnlichen Gegenständen. Ich stelle z. E. einen Kanarienvogel auf. Wie viel gibt es da zu betrachten!

Ich kann die Betrachtungen nun auf zweierlei Art anstellen: erstlich indem ich meinen Kleinen vorerzähle, was ich an dem Vogel bemerke, zweitens indem ich sie reize, denselben selbst zu betrachten. Im ersten Falle übe ich meine, im zweiten der Kinder Kräfte. Da nun nicht jenes, sondern dieses bei der Erziehung der Kinder Zweck sein soll, so muß ich sie zur eigenen Betrachtung zu reizen suchen, wenn ich nicht zweckwidrig handeln will. Dies würde ungefähr auf folgende Art geschehen:

Wie heißt dies Tierchen?
Warum ein Vogel?
Warum Kanarienvogel?
Welches sind seine Gliedmaßen?
Was hat er vorne am Kopfe?
Aus wie vielen Teilen besteht der Schnabel?
Was hat der Oberkiefer für eine Form?
Was steht an beiden Seiten des Oberkiefers?
Was haben die Nasenlöcher für eine Form?
Was hat der Unterkiefer für eine Form?
Welcher Kiefer ist beweglich?
Welcher unbeweglich?
Wozu braucht der Kanarienvogel seinen Schnabel?
Haben alle Kanarienvögel Schnäbel?
Ist also der Schnabel ein wesentlicher oder zufälliger Teil?
Was steht an beiden Seiten des Kopfes?
Wozu nützen die Augen?
Was steht über den Augen?
Wozu nützen die Augenlider?
Warum schließt der Vogel bisweilen die Augenlider?
Womit ist der Kopf bedeckt?
Warum?
Was haben die Federn für eine Farbe?
Haben sie diese Farbe bei allen Kanarienvögeln?

Ist diese Farbe also wesentlich oder zufällig?
Worauf steht der Kopf?
Was kann der Vogel mit dem Halse thun?
Wie heißt der obere Teil des Halses?
Und der untere?
Wie heißen die beiden Gliedmaßen an den zwei Seiten des Körpers?
Aus wie vielen Teilen besteht der Flügel?
Wie heißen die Federn, mit denen die Flügel bedeckt sind?
Wie heißen die Federn an den Seiten?
Welche Federn sind länger?
Aus wie viel Teilen besteht eine Schwungfeder?
Wozu braucht der Vogel die Flügel?
Wie heißen die Gliedmaßen unten am Körper?
Aus wie viel Teilen bestehen sie?
Warum bestehen sie denn aus mehreren Teilen?
Wie heißt der obere Teil, der unmittelbar am Körper sitzt?
Wie der mittlere?
Wie der untere?
Was steht an dem untern?
Womit sind die Lenden und Schenkel bedeckt?
Womit die Beine und Zehen?
Wie viel stehen Zehen an jedem Bein?
Wie viel an beiden?
Wie viel Zehen haben zehn Kanarienvögel?
Wie viel hundert?
Sind alle Zehen gleich lang?
Welches ist die längste?
Welches die kürzeste?
Wie viel Gelenke hat jede Zehe?
Warum haben die Zehen Gelenke?
Was steht vorne an den Zehen?
Wie heißt der Teil des Vogels, an welchem alle Gliedmaßen stehen?
Wie heißt der obere Teil?
Wie der untere?
Wie heißt der Vorderteil des untern Teils?
Was für eine Farbe hat der Rücken?
Und die Brust?
Und der Bauch?
Wie heißen die Federn hinten am Rumpfe?
Wie viel sind es Schwanzfedern?
Wie heißen hier diese Federn über den Schwanzfedern?
Und diejenigen, die unter den Schwanzfedern sind?
Was ist das für eine fleischichte Erhöhung über den Schwanzfedern?

Wozu nützt die Fettdrüse?
Jetzt drehe dich um, Adolf, und beschreibe mir den Kanarienvogel?
Was für ein Tier betrachteten wir gestern?
Nenne mir jeder etwas, was der Kanarienvogel mit dem Frosche gemein hat!
Nenne mir jeder etwas, wodurch der Kanarienvogel von dem Frosche unterschieden ist!

Haltet den Kindern also keine Vorlesungen, verlangt nicht, daß sie euch bloß zuhören sollen, sondern laßt euren Vortrag eine beständige Unterredung sein, an welcher bald dieser, bald jener teilnehmen muß, laßt nach Pestalozzischer Lehrart die ganze Versammlung von Zeit zu Zeit nachsagen, was ihr ist vorgesagt worden.

Das Selbstverfertigen, anfänglich von allerlei Spielwerk und in der Folge wirklich nützlichen Werkzeugen und Geräten, ist ein so nützliches und angenehmes Geschäft, daß ich es zu einer unerläßlichen Forderung an alle Anstalten, wo die Kinder zweckmäßig erzogen werden sollen, mache, daß ihnen Anleitung und Gelegenheit zu allerlei Handarbeit gegeben werde.

Ich komme nun auf den wichtigsten Teil der Erziehung, auf Gewöhnung zur Sittlichkeit, oder nach gewissen richtigen Regeln zu handeln. Wo diese fehlt, hat die übrige Erziehung weniger oder gar keinen Wert. Der Mensch hat gegen alle Gebote und Verbote eine natürliche Abneigung. Er will immer gern seinen eigenen Willen thun. Man lasse daher das Kind immer seinen eigenen Willen thun, so wird es gut werden. Meine Meinung ist diese: Der Erzieher soll den Zögling dahin zu bringen suchen, daß er selbst das Gute wolle und es thue. Nach meinen Erfahrungen gehört dazu zweierlei:

1) daß man dem Kinde stets die Wahrheit sage, oder ihm von seinen Pflichten die richtige Ansicht gebe;

2) daß man es dahin bringe, daß es die Wahrheit einsehe. Hat man es dahin gebracht, so will es das Gute und bedarf von Zeit zu Zeit nur eine kleine Erinnerung, um es von seinen Verirrungen zurück zu bringen.

IV. **Plan zur Erziehung der Erzieher.** Man errichte vor allen Dingen eine Pflanzschule für Erzieher. Doch will ich diesen Plan aufgeben und einen etwas einfacheren vorlegen, der in den drei Worten begriffen ist: „Erziehe dich selbst.“ Wer nun glaubt, von mir noch etwas lernen zu können, der merke auf die Winke, die ich ihm jetzt zur Selbsterziehung geben werde.

1) Sei gesund!
2) Sei immer heiter!
3) Lerne mit Kindern sprechen und umgehen!
4) Lerne mit den Kindern dich beschäftigen!

5) Bemühe dich, dir deutliche Kenntnisse der Erzeugnisse der Natur zu erwerben!

6) Lerne die Erzeugnisse des menschlichen Fleißes kennen!

7) Lerne deine Hände brauchen!

8) Gewöhne dich, mit deiner Zeit sparsam umzugehen!

9) Suche mit einer Familie oder einer Erziehungsgesellschaft in Verbindung zu kommen, deren Kinder oder Pflegesöhne sich durch einen hohen Grad von Gesundheit auszeichnen.

10) Suche dir eine Fertigkeit zu erwerben, die Kinder zur innigen Überzeugung von ihren Pflichten zu bringen.

11) Handle immer so, wie du wünschest, daß deine Zöglinge handeln sollen. —

Fühlst du bei dir Entschlossenheit und Kraft, deinen Kleinen in jeder Rücksicht Muster zu werden, so widme dich dem wichtigen Erziehungsgeschäfte mit Freudigkeit und rechne auf einen gesegneten Erfolg desselben, denn deine Pflegebefohlenen werden nicht nur deine Mundart, sondern auch deine Tugenden annehmen." —

Wird hier nicht mit mildem Ernst und erfahrungsreicher Weisheit die Pflicht der Selbstvervollkommnung dem Erzieher ans Herz gelegt?

---

c. **Zur Kritik.** Salzmann, der, wie die Philanthropen überhaupt, die orthodoxe Partei zum Gegner hatte, war ein verehrungswürdiger Mann von patriarchalischem Gepräge. Sein Auge war scharf und tiefdringend; seine schöne hohe Stirne charakterisierte den klaren Denker; die Haltung seines Körpers bezeichnete den würdigen Vater nicht bloß seiner eigenen 14 Kinder, sondern aller Zöglinge, den Mann von ruhigem, festem Willen, der die strengste Herrschaft über sich selbst zu üben verstand. Seine Leutseligkeit und herzgewinnende Freundlichkeit entsprangen den zarteren Eigenschaften seines Herzens: dem wahrhaft kindlichen Gottvertrauen, der hohen Achtung vor der Menschenwürde und der opferwilligen Nächstenliebe. Er übte darum eine mächtige Gewalt über seine Zöglinge, bei denen es meist nur seines Blickes bedurfte, um sie zurecht zu weisen. Dabei war er ein guter Ökonom, der die verliehenen Gaben und Mittel zu Rat zu halten wußte, aber, wo es nötig war, willig und gern die Pflicht der Wohlthätigkeit übte. —

Und wie vorteilhaft unterschied sich sein ruhiges, zielbewußtes und beharrliches Wirken von dem stürmischen Auftreten Basedows! Überhaupt war Salzmann unter den Philanthropisten derjenige,

der nicht nur durch gründliche Bildung sich als pädagogischer Schriftsteller auszeichnete, sondern der auch die Ideen des Philanthropismus am klarsten erfaßte, von vielen Mängeln befreite, sie am ruhigsten und besonnensten praktisch durchführte und deshalb seiner Anstalt auch die längste Dauer unter den durch die Philanthropen gegründeten Instituten sicherte. Ehre seinem Andenken!

K. Richter, Pädag. Bibliothek. Salzmann. Leipzig, Siegismund und Volkening. Festschrift zur 100jährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Schnepfenthal 1884.

4. Joachim Heinrich Campe.
(1746—1818).

a. Aus seinem Leben.

Geboren zu Deensen im Braunschweigischen, besuchte Campe die Schule zu Holzminden, studierte in Halle Theologie und wurde 1773 Feldprediger in Potsdam. Reges Interesse für das Erziehungswesen führte ihn 1776 zu dem großen Examen nach Dessau, wohin ihn Fürst Franz 1777 als Erziehungsrat und Leiter des Philanthropins berief. Wiewohl er die Anstalt in guten Gang brachte, trat er doch wegen der Unverträglichkeit Basedows 1778 wieder zurück, ließ sich in Hamburg nieder, übernahm die Erziehung der Söhne mehrerer Familien, war schriftstellerisch thätig und gründete in



der Nähe (in Trittow) eine eigene Erziehungsanstalt. Im Jahre 1786 folgte er dem Rufe des Herzogs Karl von Braunschweig, um dort eine neue Organisation des Schulwesens einzuleiten. Da diese Mission scheiterte, so zog er sich von jeder öffentlichen Stellung zurück und übernahm schon 1787 eine Buchhandlung, um fortan literarischer und buchhändlerischer Thätigkeit zu leben. So wurde Campe vorzugsweise der Schriftsteller des Philanthropismus, der dessen pädagogische Prinzipien zu sichten, von Überspanntem zu befreien und für das praktische Leben anwendbar

zu machen suchte, wobei er aber selbst wieder das Nützlichkeitsprinzip zu einseitig betonte. In dieser Hinsicht ist sein Ausspruch Charakteristisch: „Das Verdienst dessen, der den Kartoffelbau bei uns eingeführt, oder dessen, der das Spinnrad erfunden, ist größer als das des Dichters der Ilias und Odyssee“. Als wichtiges Denkmal des philanthropistischen Zeitalters hat er die 16 Bände umfassende „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ (1785—1791) hinterlassen. Bedeutender noch ist Campe als **Jugendschriftsteller.** Er erscheint als der eigentliche Begründer der Kinderschriften, welche, obgleich stets nüchtern auf das Nützliche gerichtet, doch den jugendlichen Gesichtskreis erweiterten, so z. B. seine Reisebeschreibungen, seine Bearbeitung von „Defoes Robinson Crusoe“ als „Robinson der Jüngere.“ (1850=42. Aufl.) Defoe entnahm den Stoff zu seinem Robinson Crusoe bekanntlich den seltsamen Schicksalen eines gewissen Seldernig-Selkirk. Dieser benahm sich auf dem Schiffe widersetzlich und wurde zur Strafe auf die Insel Juan Fernandez gebracht, wo er vier Jahre und vier Monate ein einsames Dasein fristete, bis ihn Kapitän W. Roger 1709 nach England brachte. Campe ließ den Helden der Erzählung um die Mitte des 16. Jahrhunderts in Hamburg leben. Bei einer Reise in die fernen Meere ging das Schiff durch Sturm zu Grund, und Robinson allein erreichte die Insel. Die ganze Erzählung legt er einem Vater in den Mund, der sie einem Kinderkreis an verschiedenen Abenden erzählt. Die Zwischenreden sind langweilig und werden deswegen von der Jugend überschlagen.

Den „**Theophron,** oder erfahrenen Ratgeber für die unerfahrene Jugend,“ gab er zuerst 1777 in Hamburg heraus; er wurde 1843 zum 11. Male gedruckt. Eine neue Bearbeitung v. J. 1875 liegt von Karl Richter vor.

Campe war auch ein deutschgesinnter Mann, was sein auf Sprachreinigung abzielendes „Wörterbuch der deutschen Sprache“ bewies. Dies nahm seine letzte Kraft in Anspruch. Er starb 1818.

---

b. **Theophron.** Zum Beweise für die Richtung seiner Schriften auf das Nützliche sei folgendes aus dem Theophron, der an Moscheroschs „Christliches Vermächtnis“ erinnert, ausgehoben.

„**Theophron** oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend. An meine gewesenen Pflegesöhne."

„Zweite Belehrung; die Wahl unsers Berufs betreffend.

Wolle, indem Du auf die Schaubühne des geschäftigen Lebens trittst, nicht glänzen, sondern nützlich und glücklich sein; und dieser Gesinnung gemäß wähle Dir Deinen künftigen Beruf, d. i. laß nicht die Ehre und den äußern Glanz, der mit einer Berufsart verbunden ist, sondern allein die Betrachtung, auf welchem Wege Du, bei eigener Glückseligkeit, mit den Dir von Gott verliehenen Kräften das meiste Gute wirken kannst, Deine Wahl bestimmen.

Hast Du nun aus angezeigten Gründen bei Dir selber festgesetzt, daß Du es in Deinem geschäftigen Leben nicht sowohl aufs Schimmern und Berühmtwerden, als vielmehr aufs Nützen und Glücklichsein anlegen willst: dann ist es Zeit, mein Sohn, Dich in denjenigen Berufsarten, unter welchen Dein Stand, Deine Fähigkeiten und Deine Neigungen Dir die Wahl lassen, sorgfältig umzusehen, um das Eigentümliche einer jeden — die damit verbundenen Pflichten, Annehmlichkeiten und Unannehmlichkeiten — teils durch eigene Beobachtung, teils und vornehmlich durch Umgang und Unterhaltung mit verständigen Männern, die jene Berufsarbeiten treiben, so genau und vollständig kennen zu lernen, als dies, ohne eigene Erfahrung, nur immer möglich ist. Was ich Dir im allgemeinen darüber sagen kann, ist dieses: 1. Der äußere Schein täuscht hier, wie überall. 2. Man kann zwar in jedem Stande und bei jedem nützlichen Beruf zufrieden und glücklich leben; aber der eine erschwert uns dieses noch mehr als der andere.

Die verschiedenen Rücksichten, die wir deshalb zu nehmen haben, beziehen sich erstens auf die Verbindungen und Verhältnisse, worein wir dabei mit anderen Menschen geraten; zweitens auf die damit verbundene größere oder geringere Gefahr, ungesund und kränklich zu werden; drittens auf unsere Anlagen, unsere Kräfte und unsere Neigungen; viertens auf die Betrachtung des größeren und geringeren Guten, welches wir auf den dem einen oder dem anderen von uns offenstehenden Wegen (nach Maßgabe der uns verliehenen Kräfte und Fähigkeiten) wahrscheinlich werden bewirken können.

Damit Du Dich aber in Deinen Hoffnungen und Erwartungen nicht getäuscht findest, so muß ich sagen, daß Du Dir die Annehmlichkeiten der von Dir gewählten Lebens- und Geschäftsart noch immer viel größer, die davon unzertrennlichen Unannehmlichkeiten hingegen viel kleiner vorgestellt hattest, als sie in Wirklichkeit zu sein pflegen."

5. J. Christoph Friedrich Guts-Muths.
(1759—1839.)

Dieser ehrenwerte Pädagog, welcher 1785 Karl Ritter als ersten Zögling Salzmanns von Quedlinburg nach Schnepfenthal begleitete und von da an bis zum Jahre 1839 dieser Anstalt als Lehrer seine Kräfte widmete, hat besonders die Leibesübungen zu einer großen Vollkommenheit gebracht und in seiner **„Gymnastik“ (1793)** die Turnkunst zuerst als System ausgebildet und in seinem „Katechismus der Turnkunst“ treffliche Vorschriften für alle Zeiten gegeben. („Spiele zur Übung und Erholung des Körpers,“ 1796 und 1802. „Turnbuch für die Söhne des Vaterlands“, 1817.) Zugleich hat Guts-Muths zur Förderung des geographischen Unterrichts durch bessere Lehrbücher und bildendere Methode beigetragen. Seine „Bibliothek der Pädagogik“ (1800—1819) hat die ganze Lehrerschaft vielseitig angeregt.



Aus der „Gymnastik für die Jugend“, 1793.

„Wir sind weder Griechen, welche ihr kleines Gebiet unaufhörlich gegen die Anfälle der vaterländischen Nachbarn und der fernen Barbaren zu verteidigen haben, noch Römer, die sich auf die elende Kunst legen, nahe und ferne Nationen zu unterjochen; wir verabscheuen daher die spartanische Kryptie*), sowie die unmenschliche Kunst der römischen Gladiatoren. Wir sind aber auch keine Athleten, und unsere Jugend soll sich weder die Zähne einstoßen, noch die Rippen zerschmettern, sie soll sich weder erwürgen, noch die Glieder verdrehen u. s. w. Wir streben bei diesen Übungen nach Gesundheit, nicht nach Vernichtung derselben; nach Abhärtung, nicht nach der Unempfindsamkeit der Kannibalen; wir ringen nach männlichem Sinne und Mute, nicht nach roher Wildheit und Unbändigkeit. So schmiege sich denn die deutsche Gymnastik ganz an deutsche Zwecke an. Soll ich eine Definition dieser Übungen geben? Hier ist sie: Gymnastik ist die Arbeit im Gewande jugendlicher Freude.

*) Jagd auf die Sklaven.

Wir verlangen von dieser Arbeit, daß sie den Kreislauf befördere, Muskeln und Nerven stärke; sie muß also bald den ganzen Körper, bald einzelne Glieder desselben in Aktion setzen und bald mehr, bald weniger mit Anstrengung verbunden sein, ohne zu überspannen.

Wir wollen, daß sie den Körper stärke, ihn geschickt und behend mache. Wir wünschen, daß sie von weichlicher Sinnlichkeit abziehe und den physischen und geistigen Menschen mehr stähle; sie stelle ihn der Witterung und den Elementen bloß, damit seine Haut sich abhärte, denn sie ist es ja, die das Ganze schützen soll. Sie soll den Mut heben, die Gegenwart des Geistes beleben und die Thätigkeit wecken. Sie soll endlich schönere Bildung des Körpers befördern. Unser Gymnasium sei das Freie. Es ist ein hinreißender Anblick, einen Kreis zarter Knaben und blühender Jünglinge körperlich beschäftigt zu sehen. Ihr sorgloser Mut, ihre zunehmenden Kräfte und ihre Thätigkeit machen uns Hoffnung, in ihnen einst rasche, thätige, brauchbare Männer zu sehen, sei es auf welche Art es wolle; bürgen uns gewissermaßen für ihre Tugend und Unschuld.

Ich erkenne drei verschiedene Gattungen pädagogischer Leibesübungen: a) eigentlich gymnastische Übungen, b) Handarbeit und c) gesellschaftliche Jugendspiele. Die Gründe zu einem gymnastischen System sind vom menschlichen Körper herzunehmen; dies ist der Sache am gemessensten und für die Praxis von großem Nutzen."

Außer den bisher genannten Pädagogen der philanthropischen Schule sind noch zu erwähnen:

Iselin (1728—1872), der edle Schweizer, der durch seine Schriften und seine Ephemeriden (Tagebücher) zur Empfehlung der Basedowschen Richtung nicht wenig beitrug.

Schweighäuser und **Simon**, die Iselin nach Dessau gesandt hatte, trennten sich bald von dem Philanthropin, ohne in der Hauptsache den Grundsätzen der Schule untreu zu werden.

Trapp suchte die neue Pädagogik in ein System zu bringen und ihre einzelnen Lehren auf feste Grundsätze zurückzuführen.

Daneben wären noch **Olivier**, **Kolbe** und der Dichter **Matthison** zu nennen, für die spätere Zeit auch Lenz, der durch seine sinnigen Beobachtungen und zweckmäßigen Schriften die Naturgeschichte erklecklich förderte.

---

6. Zur Kritik des Philanthropismus. Obgleich das Hauptsächlichste, was in dieser Beziehung zu sagen ist, bei dem Begründer und Hauptvertreter der philanthropischen Schule —

Basedow — angemerkt worden, so soll hier doch noch einmal auf die Philanthropen in ihrer Gesamtheit der Blick zurückgerichtet werden.

Die Philanthropen trafen in der Richtung auf das Nützliche, in der Vorliebe für die Realien, in dem Streben nach besserem Unterricht ꝛc. mit den Pietisten zusammen. Daneben bestanden aber die stärksten Gegensätze. Francke und seine Schüler betonten das materielle Element etwas zu sehr; dem gegenüber machten die Philanthropen mehr die formelle Seite geltend. Sie erfaßten das Prinzip der Naturgemäßheit viel schärfer als die Pietisten und bekämpften das Bestehende. Die Pilanthropen huldigten Rousseaus Naturreligion und der emporkommenden Aufklärung; die Pietisten dagegen beschränkten sich bei ihren Reformen auf das Mögliche, schickten sich in die Verhältnisse, und ihr religiöser Standpunkt war positiv und pietistisch. Das Ziel der Pietisten war die ewige Seligkeit in Gott, das der Philanthropen die menschliche Glückseligkeit. Fehlten trotzdem den Philanthropen die Werke der barmherzigen Liebe, die der Hallesche Pietismus aufzuweisen hat; gaben sie sich auch nur mit der Bildung derjenigen Stände ab, welche gut dafür bezahlen konnten; förderten sie auch das Volksschulwesen nicht direkt: so steht doch „außer Zweifel, daß die Philanthropie bei diesen Männern nicht ein bloßer Aushängeschild war; in ihnen lebte wirklich eine Liebe, die nicht, wie Rousseaus Haß, mit literarischen Feldzügen sich begnügte, sondern sich dem schweren Erziehungswerke selber hingab. Hier ist auch sicher der Zusammenhang gegründet, in welchem diese Pädagogen bei allem Hasse (?) gegen die Kirche doch mit dem Christentum standen" (Palmer). Strebten dieselben als Kosmopoliten auch mehr ein eudämonistisches Weltbürgertum an, so gewannen sie mit Hilfe des Zeitgeistes doch auch einen großen Einfluß auf das Volksschulwesen. Zwar darf nicht verschwiegen werden, daß die Unterrichtsweise der Philanthropen hie und da zur Tändelei hinneigte und zugleich mit einer laxen Zucht Hand in Hand ging, dagegen muß aber ebenso offen anerkannt werden, daß der Philanthropismus den Gedächtniskram verbannte und das Unterrichten zur Kunst zu erheben suchte, daß er bessere Lehrbücher schuf, der körperlichen Ausbildung Geltung verschaffte, die Schulstuben zu heiteren Sitzen der Gesundheit und des Frohsinns machte und die liebearmen Schuldespoten in Väter und Freunde der Zöglinge verwandelte.

§ 20.

Die Volks- und Bürgerschulen im protestantischen und katholischen Deutschland.

(Zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts.)

Die Volksschule war fast die größere Hälfte des 18. Jahrhunderts hindurch das Gegenteil von dem, was sie sein sollte. Befand sich eine Landschule in guter Verfassung, so ist es das Werk eines verständigen Predigers, Patrons oder Lehrers gewesen; allgemein waren gute Schulen nicht. Den Dorfschulen standen vielmehr zu allermeist untüchtige, stümperhafte Menschen als Lehrer vor. „Es konnte nicht anders sein, so lange kein ehrliches Brot und Auskommen damit verknüpft war, so lange man mehr auf den Hirten, als auf den Kindererzieher sah und so lange träge und unwissende Prediger die Aufsicht führten.

Durch das Bewußtsein aber, welches der Philanthropinismus einpflanzte — daß das Unterrichten in seinem Endzwecke nicht die Aneignung einer Masse von Kenntnissen sein könne, sondern eine Kunst sein müsse, die methodisch das Erkenntnisvermögen fördere, — entstand auf dem Boden der Erziehung und des Unterrichts eine merkwürdige Regsamkeit, welche die protestantische wie die katholische Welt gleichermaßen ergriff. Daher widmeten sich denn auch neben Handwerkern besser vorgebildete Kandidaten dem Lehramte, welche indessen ihres höheren Bildungsgrades und feineren Benehmens wegen die älteren verkleinerten, wogegen sie von ersteren oft in roher Weise verspottet wurden, wie z. B. aus Heinickes „Schulmeisterbriefen" ersichtlich ist. Verschiedene Regierungen mahnten deshalb die Lehrer zu friedlichem Einvernehmen und zu einem anständigen und gottseligen Wandel, zu Fleiß und Eifer in Erfüllung ihrer Pflichten.

A. **Die Volksschule in Preußen und in anderen protestantischen Ländern.** Auf **protestantischem** Gebiete erfaßten die neuen Erziehungsprinzipien die Geister ganz gewaltig: Militär-, Handels-, Industrie- und Forstschulen entstanden; Sonntagsschulen zur Ergänzung der Volksschulen, Privaterziehungsanstalten für Töchter wurden geschaffen, und die lateinischen Schulen der Städte verwandelten sich in Bürger- und Realschulen, welche den Menschen menschlich bilden und mit den Kenntnissen ausrüsten sollten, die er im Leben brauchen konnte.

1. **Friedrich II.** (1740—1786). Die eigentliche Volksschule erfuhr die größte Förderung in **Preußen**. Schon Friedrich Wilhelm I. hatte unter dem Einfluß des Pietismus der Volksschule durch seinen „General-Schulen-Plan" eine feste Basis gegeben



(pag. 116). Mehr noch geschah von dem aufgeklärten Sohne des Königs. Seit Luther war kein Mann von solcher Geisteskraft und Energie dem deutschen Volke gegeben worden, als **Friedrich II.**, der **1740** den Thron Preußens bestieg. Trotz der vielen Kriege, die er führte, keimte unter ihm in Kunst und Wissenschaft, in Handel und Wandel ein neuer Geist, ein neues Leben auf. Anfänglich bestätigte der König lediglich die Befehle seines Vaters in Schulsachen. Nur Minden-Ravensberg erhielt 1754 eine Landschulordnung. Nach beendigtem Kriege und „wiederhergestellter Ruhe und all-

gemeinem Frieden" aber richtete er sein Augenmerk mehr als zuvor auf das Volksschulwesen. Noch in der Kriegszeit gab er den Auftrag, daß das Herz Preußens, die Kurmark, mit tüchtigen Schulmeistern*) besetzt und das Schulwesen derselben zum Muster für andere Provinzen solle erhoben werden. Deshalb verordnete der König, als zu seiner großen Freude der aus Franckes Schule stammende Konsistorialrat **Hecker** (geb. 1707 zu Werden a/R., † 1768 zu Berlin) mit der von ihm gegründeten Realschule 1748 ein Lehrerseminar verband, daß alle zur Erledigung kommenden Kgl. Schulmeisterstellen der Kurmark nicht mit Handwerkern, sondern mit Subjekten aus diesem Seminar besetzt werden sollten.

Friedrichs Großthat auf dem Gebiete des Volksschulwesens ist aber das von Hecker bearbeitete, am 12. Aug. **1763** veröffentlichte **General-Land-Schul-Reglement** (26 §§), das zwar die im „Generalschulenplan" von 1736 geschaffenen Grundlagen beließ, aber die Aufgabe der Schulen und ihrer Lehrer tiefer erfaßte, das Volksschulwesen unter Aufsicht und Leitung des Staates stellte und seminarische Bildung für die Lehrer forderte. An die Persönlichkeit und den Wandel des Lehrers, an seinen Unterricht und seine Disziplin werden die strengsten Forderungen gestellt. Es wird von ihm Vertrautheit mit einer üblichen guten Methode gefordert, bestimmte Lehrbücher werden vorgeschrieben und, obgleich der König ein Freigeist war und nach seinem eigenen Ausspruche in seinem Lande: Jeder nach seiner Façon sollte selig werden können, so wird doch die christliche Tendenz des Unterrichts als notwendig erklärt.

Die Wichtigkeit der Verordnung veranlaßt uns, sie im Auszuge dem Leser zu unterbreiten.

Aus dem General-Land-Schul-Reglement vom 12. August 1763.

„Wir Friedrich ꝛc. thun kund und fügen hiemit jedermänniglich zu wissen: Demnach Wir zu Unserm höchsten Mißfallen selbst wahrgenommen, daß das Schulwesen und die Erziehung der Jugend auf dem Lande bisher in äußersten Verfall gerathen und insonderheit durch die Unerfahrenheit der mehresten Küster und Schulmeister die jungen Leute auf den Dörfern in Unwissenheit und Dummheit auf-

*) Als die Minister den König um 300 Thaler für die Neuruppiner Schullehrer baten, schrieb der König eigenhändig an den Rand: „Guht, es müssen aber auch tüchtige Schul-Regenten angeschafft werden."

wachsen: so ist Unser sowohl bedachter als ernster Wille, daß das Schulwesen auf dem Lande in allen Unsern Provinzen auf einen bessern Fuß als bishero gesetzet werden soll. Denn so angelegentlich Wir nach wieder hergestellter Ruhe und allgemeinem Frieden das wahre Wohlsein Unserer Länder in allen Ständen Uns zum Augenmerk machen: so nöthig und heilsam erachten Wir es auch zu sein, den guten Grund dazu durch eine vernünftige sowohl als christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht und anderen nützlichen Dingen in den Schulen legen zu lassen. Diesemnach befehlen wir hiedurch und kraft dieses aus Höchsteigener Bewegung, Vorsorge und landesväterlicher Gesinnung zum Besten Unserer gesammten Unterthanen, allen Regierungen, Consistoriis 2c., alles ins künftige darnach einzurichten, damit der so höchstschädlichen und dem Christenthum unanständigen Unwissenheit vorgebeuget und abgeholfen werde, um auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere und bessere Unterthanen bilden und erziehen zu können.

Zuvörderst wollen Wir, daß alle Unsere Unterthanen, es mögen sein Eltern, Vormünder oder Herrschaften, denen die Erziehung der Jugend oblieget, ihre eigenen sowohl als ihrer Pflege anvertrauten Kinder, Knaben oder Mädchen, wo nicht eher, doch höchstens vom fünften Jahre ihres Alters in die Schule schicken, auch damit ordentlich bis ins dreizehnte und vierzehnte Jahr kontinuiren und sie so lange zur Schule halten sollen, bis sie nicht nur das Nöthigste vom Christentum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Rede und Antwort geben können, was ihnen nach den von Unsern Consistoriis verordneten und approbirten Lehrbüchern beigebracht werden soll.

Um wegen der Sommer- und Winterschulen etwas gewisses zu bestimmen, so wollen Wir, daß die Winterschule an allen Wochentagen Vormittags von 8—11 Uhr und Nachmittags, den Mittwoch und Sonnabend ausgenommen, von 1—4 Uhr gehalten werden soll. Die Winterschule geht von Michaelis bis Ostern unausgesetzt fort, die Sommerschule aber soll nur Vormittags oder nach Umständen des Ortes Nachmittags in drei Stunden alle Tage der Woche gehalten werden. Um welche Stunden des Tages aber der Unterricht seinen Anfang nehmen soll, solches werden die Prediger nach den Umständen des Ortes bestens bestimmen und einzurichten wissen. Des Sonntags soll, außer der Katechisations- oder Wiederholungsstunde des Predigers in der Kirche, auch vom Schulmeister eine Wiederholungsstunde in der Schule mit den noch unverheirateten Personen im Dorf gehalten werden.

Da es aber bei einer guten Schulverfassung vornehmlich auf einen rechtschaffenen Schulmeister ankommt, so ist hienächst Unser sowohl allergnädigster als ernster Wille, daß zu den Schulämtern

auf dem Lande ins künftige recht tüchtige Leute gelangen mögen. Es muß aber ein Schulmeister nicht nur hinlängliche Geschicklichkeit haben, Kinder in den nöthigen Stücken zu unterrichten; sondern auch dahin trachten, daß er in seinem ganzen Verhalten ein Vorbild der Heerde sei und mit seinem Wandel nicht wiederum niederreiße, was er durch seine Lehre gebauet hat. — Es müssen daher überhaupt auf dem Lande keine Küster und Schulmeister ins Amt eingewiesen und angesetzet werden, ehe und bevor sie von den Inspektoribus examinirt, im Examine tüchtig befunden und ihnen ein Zeugnis der Tüchtigkeit mitgegeben worden. Es soll auch kein Prediger befugt sein, einen als Küster und Schulmeister zur Kirchen- und Schularbeit zu admittiren, wenn er nicht gedachtes Zeugnis des Examinis, und daß er darinnen wohl bestanden, vorher beigebracht. Was inzwischen Unsere eigenen Landschulen bei den Amts-Städten und Amts-Dörfern anbelanget, so haben Wir in Unserer Kurmark schon hiebevor die Verordnung ergehen lassen, wiederholen auch solche hiedurch so gnädig als ernstlich, daß keine zu Schulmeister und Küster angenommen werden sollen, als welche in dem Kurmärkischen Küster- und Schulseminario zu Berlin eine Zeitlang gewesen und darinnen den Seidenbau sowohl, als die vortheilhafte und bei den deutschen Schulen der Dreifaltigkeits-Kirche eingeführte Methode des Schulhaltens gefasset haben.

Was nun demnächst die Schularbeit überhaupt anbelanget, so werden die Küster und Schulmeister hierdurch vor allen Dingen ernstlich erinnert, sich jedesmal zur Information durch herzliches Gebet für sich vorzubereiten. Auch müssen sie sich mit dem dritten Theil des Berlinischen Schulbuches mit allem Fleiß bekannt machen, als in welchem den Schulmeistern die Lehrart angewiesen wird, wornach das ABC, das Buchstabiren, Lesen, Auswendiglernen und Katechisiren bei der Jugend vortheilhaft zu treiben ist.

Der Unterricht selbst hat sich in folgender Weise zu gestalten: In der ersten Vormittagsstunde wird ein Lied gesungen, welches der Schulmeister langsam und deutlich vorsaget und darauf mit den gesammten Kindern nachsinget. Alle Monate aber wird nur ein Lied, welches von dem Prediger aufgegeben wird, und nicht zu lang und unbekannt sein muß, erwählet und gesungen. Nach dem Gesange wird gebetet. Nach dem Gebete wird ein Stück aus dem Katechismo, welches in der Ordnung folget, erkläret und zwar so kurz, daß alle sechs Wochen der Katechismus zu Ende gebracht werde. In der andern Vormittagsstunde wird das Lesen, Buchstabiren und das ABC vorgenommen. In der dritten Vormittagsstunde wird geschrieben und buchstabieret, in gleichen werden die Buchstaben gelernet. In der ersten Nachmittagsstunde versammeln sich die Kinder unter der Aufsicht des Schulmeisters, und nachdem einige Verse gesungen und der

monatliche Psalm gelesen, so wird ihnen der Inhalt der biblischen Bücher beigebracht und abwechselnd das Lehr-Büchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande vorgenommen. In der andern Nachmittagsstunde lernen sie abwechselnd mit der christlichen Lehre im Zusammenhange nach der Ordnung des Heils in der ersten halben Stunde ein Stück aus dem Katechismo, welches in der Ordnung folget. In der andern halben Stunde lesen die Größern, buchstabiren die Mittlern, und die Kleinen lernen die Buchstaben. In der dritten und letzten Nachmittagsstunde wird theils geschrieben, theils gerechnet; unter welcher Arbeit die Mittlern im Buchstabiren und die Kleinen im ABC geübt werden. — Beim Beschluß der Schule werden die Kinder herzlich ermahnt, den Sonntag wohl anzuwenden, in der Kirche sich still und anständig zu beweisen und Gottes Wort zu ihrem Heil zu hören und zu behalten.

Da das Land bisher mit allerhand Lehrbüchern, insonderheit Erklärungen des Katechismi und sogenannten Ordnungen des Heils überschwemmt worden; so wollen Wir, daß ins künftige in allen Landschulen keine andern Lehrbücher, als die von Unsern Consistoriis verordnet und approbirt worden, sollen gebraucht werden. Dahin gehören nach Maßgebung der Umstände auf dem Lande und in den Amts-Städten das Neue Testament, die Gebets-Übung genannt; hiernächst die hallische oder berlinische Bibel; ferner der zergliederte sowohl als der erklärte Katechismus Luthers; der Inhalt der biblischen Bücher; die christliche Lehre im Zusammenhang; das berlinische Buchstabir- und Lesebuch; das Allgemeine von Gott, von der Welt und vom Menschen und das Lernbüchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande in allerhand nöthigen und nützlichen Dingen.

Die Disziplin muß weislich geschehen, so daß den Kindern die Eigenliebe als die Quelle aller Sünden entdeckt und ihre Abscheulichkeit gewiesen, der Eigensinn oder Eigenwille mit Fleiß gebrochen, auch das Lügen, Schimpfen, Ungehorsam, Zorn, Zank, Schlägerei ꝛc. ernstlich, jedoch mit Unterschied und nach vorhergegangener genugsamer Überzeugung des geschehenen Verbrechens, bestraft werden. Wobei die Schulmeister in Züchtigung der Jugend sich aller ungeziemenden Heftigkeit, sündlichen Eifers und Scheltens enthalten und dagegen soviel möglich eine väterliche Bescheidenheit und Mäßigung dergestalt gebrauchen sollen, daß die Kinder wegen schädlicher Lindigkeit nicht verzärtelt, noch durch die übermäßige Strenge scheu gemacht werden. Wenn aber bei verübten größeren Verbrechen und Bosheit andern zum Exempel eine größere und nachdrücklichere Bestrafung anzustellen sein möchte, sollen sie solche für sich nicht vollziehen, ohne es vorher dem Prediger anzuzeigen und seine Belehrung darüber einzuholen, der denn in solchen Fällen das Verbrechen der Kinder gründlich untersuchen und die Sache unparteiisch zu entscheiden wissen wird, da denn die Eltern der Kinder

aus unzeitiger Zärtlichkeit nicht widersprechen, noch in die Schulsachen sich mischen müssen.

Den Superintendenten und Inspectoribus oder auch Praepositis und Erzpriestern jedes Kreises befehlen Wir endlich hierdurch auf das allernachdrücklichste, die gesammten Landschulen ihrer Inspection jährlich selbst zu bereisen und mit aller möglichen Attention den Zustand jeder Landschule genau zu examiniren und zu untersuchen."

Diesem fundamentalen Unterbau der protestantischen Volksschule folgte am 3. November **1765** das von Felbiger zuerst für Schlesien bearbeitete **Landschulenreglement für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern**, von welchem später noch die Rede sein wird.

Mit beiden Verordnungen hatte die preußische Volksschule auf lange hin ihre Entwicklungsbasis erhalten. Allein die Durchführung der genannten Erlasse stieß auf größere Schwierigkeiten, als man erwartet hatte. Die wohlgemeinten Bestrebungen des Königs wurden vielfach nicht richtig gewürdigt. Die Geistlichkeit, durch die philanthropistischen Bestrebungen mißtrauisch gemacht, war für Aufrechthaltung des Alten; der Adel fürchtete, die Bauern möchten ungehorsam werden; das Landvolk fühlte die Schulen, besonders die Sommerschulen, als eine Last, und die Schulmeister wollten ihr Gewerbe als die Hauptsache, das Schulamt als Nebensache betreiben. Durch diese Schwierigkeiten ermüdet, befahl Friedrich II. mittels Kabinettsordre vom Jahre 1779, ausgediente Soldaten, wenn sie nur lesen, schreiben und rechnen könnten, als Schulmeister zu verwenden.

Besondere Erwähnung finde noch, daß der König, als Westpreußen **1772** der deutschen Kultur wieder gewonnen war, eine Menge deutscher Kolonisten dorthin schickte, neue Kirchspiele einrichtete und zur Begründung des Schulwesens 187 Schullehrer absandte.

Schulz, Geschichte der K. Realschule und Elisabethschule zu Berlin. 1867. — Thilo, Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. 1867. — K. Fischer, Friedrich der Große als Erzieher seines Volkes. Trier, Stephanus. 1886.

Die liberalen Anschauungen König Friedrichs II. ermöglichten es, daß trotz seiner Schulreglements auch einige Privatleute sich großen Einfluß auf die Gestaltung des preußischen Volksschulwesens ver-

schafften. Von denselben hat keiner mehr geleistet als Rochow, weshalb wir denselben nach seinem Leben und Wirken genauer kennen lernen wollen.

2. Friedrich Eberhard von Rochow,

geb. den 11. Okt. **1734**, † am 26. Mai **1805**.

a. Rochows Leben und Wirken.

F. E. v. Rochow, dessen Namen wir bei dem großen Examen am Philanthropin genannt, ward als Sohn des Kammerpräsidenten zu Cleve und späteren preußischen Staatsministers Fr. Wilh. v. Rochow den 11. Oktober 1734 zu Berlin geboren. Nachdem er durch seine reichbegabte Mutter und tüchtige Hofmeister eine vortreffliche Erziehung genossen, bezog er **1747** die Ritterakademie zu Brandenburg, um sich für den Militärdienst vorzubereiten. Schon in seinem 16. Jahre folgte er als Offizier den Fahnen Friedrichs II. im 7jährigen Krieg. Bei Lowositz zeichnete er sich aus, wurde aber verwundet und mußte sich zur Heilung nach Leipzig begeben, wo er den Fabeldichter Gellert kennen lernte. Mit demselben verknüpfte ihn lebenslängliche Freundschaft, auch ward hier seine Liebe zu den Studien wieder wach gerufen. Nach seiner Genesung ging er nocheinmal zur Armee, erhielt aber in einem Zweikampfe bei dem Rückzug aus Böhmen eine Verwundung an der rechten Hand, so daß er seinen Abschied nehmen mußte. Nun kehrte Rochow zurück ins Vaterhaus, verheiratete sich 1759 mit Luise v. Bose und trat **1760** die Verwaltung seiner durch Kriegslasten sehr heruntergekommenen Güter **Reckan**, Gettin und Krahne (im Brandenburgischen) an. Um diese Zeit wurde ihm eine (prot.) Domherrnstelle am Stifte zu Halberstadt verliehen. Während er die Administration seiner Güter gewissenhaft besorgte und dabei seine wissenschaftliche Fortbildung eifrig betrieb, lebte er unter seinen Bauern, deren materielles und geistiges Wohl er gleichmäßig zu fördern suchte, wie ein Vater unter seinen Kindern.



Die Teuerungsjahre 1771 und 1772 machten ihn mit dem Elend des niederen Volkes genauer bekannt. Hungersnot und ungesunde Witterung erzeugten Krankheiten unter Menschen und Vieh. Da jammerte ihn das Volk und dies umso mehr, als er sah, daß dessen geistige Armut noch größer war als die leibliche. Denn Unwissenheit und Aberglaube trieb die armen Leute zu Quacksalbern und Pfuschern, statt zu dem ihnen empfohlenen und von Rochow bezahlten Arzte, so daß sie in Menge dahin starben. Er erzählt: „In bittern Gram versenkt über diese schrecklichen Folgen der Dummheit und Unwissenheit, saß ich einstmals an meinem Schreibtische und zeichnete einen Löwen, der in einem Netze verwickelt daliegt. So, dachte ich, liegt auch die edle, kräftige Gottesgabe, Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in einem Gewebe von Vorurteilen und Unsinn dermaßen verstrickt, daß sie ihre Kraft so wenig, wie hier der Löwe die seinige, gebrauchen kann. Ach, wenn doch eine Maus da wäre, die einige Maschen dieses Netzes zernagte! Vielleicht würde dann der Löwe seine Kraft äußern und sich losmachen können. Wie ein Blitzstrahl fuhr mir der Gedanke durch die Seele: Wie, wenn du diese Maus würdest? — Und nun enthüllte sich mir die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, wie er ist. Er wächst auf als ein Tier unter den Tieren, sein Unterricht kann nichts Gutes wirken, denn in den Schulen selbst herrscht der größte Mechanismus.“ „Ich will also die Maus werden“, rief er aus und ging, während Basedow eben mit der Bearbeitung des Elementarwerkes und dem Plane für das Philanthropin beschäftigt war, **1773** ans Werk, die Schulen auf seinen Gütern zu verbessern.

Da galt es zuerst eine bessere Schulordnung einzuführen, dann gute und zweckmäßige Lehrbücher zu schaffen, den Unterricht zu organisieren und einer guten Lehrart und Schuldisziplin Eingang zu verschaffen. Nach allen diesen Richtungen entfaltete der Edelmann eine staunenswerte, ausdauernde Thätigkeit. Er baute Schulhäuser und richtete sie zweckentsprechend ein, besuchte die Schulen, bereitete sich für den Unterricht vor und lehrte selbst, um den Lehrern durch seine Musterlektionen bessere Wege zu zeigen. Thatkräftig unterstützte ihn hierin sein Pastor Rudolph. Doch würde sich die Verbesserung verzögert haben,

wenn nicht der alte Lehrer in Reckan, der unfähig war, Rochows Ideen erfolgreich durchzuführen, 1773 gestorben wäre.

Die wirksamste Hilfe in seinen edelmütigen Bestrebungen leistete ihm nun der an die Stelle des alten Lehrers berufene Heinr. Julius **Bruns**. Dieser vortreffliche Mann war in der Halberstädtischen Domschule unterrichtet worden und 7 Jahre lang als Musiker und Kopist des Domherrn Tischgenosse gewesen. Durch mündliche Belehrungen und Abschreiben seiner Manuskripte machte er sich mit Rochows Ideen vertraut und suchte sich überdies durch fleißiges Studium weiter auszubilden. Er war kaum einige Monate Kantor und Organist in Halberstadt gewesen, als er die Schulstelle in Reckan mit einem Gehalte von 180 Thlr. bezog. Bruns war es, mit dem Rochow seine Schulordnung beriet, seine Lehrbücher verfaßte, die Lehrpläne ausarbeitete und die Methoden studierte, die nachher in den Schulen eingeführt wurden. Da sich zu Bruns Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit große Sanftmut und anspruchslose Bescheidenheit gesellte, so gewann er die Herzen seiner Schüler und der Eltern derselben, ja aller, die ihn kennen lernten. Den zu großen Anstrengungen erlag er jedoch schon in seinem 48. Jahre; er starb 1794 an der Schwindsucht. Rochow und Bruns bildeten gemeinsam an 60 Lehrer. Sein würdiger Patron ließ ihm im Herrschaftsgarten eine Graburne setzen mit der bedeutungsvollen Inschrift:

H. J. Bruns.
Er war ein Lehrer.

Die Schule zu Reckan wurde durch Rochows und Bruns gemeinsame Arbeit zur Mutter- und Musterschule, der die Schulen zu Gettin und Krahne nacheiferten. Die selbstverleugnende, erfolgreiche Wirksamkeit Rochows erregte allgemeines Aufsehen. König Friedrich II. zollte Beifall, der preußische Minister v. Zedlitz sprach sich sehr anerkennend über seine Bestrebungen aus, andere hochstehende Personen (Fürst-Bischof v. Erthal zu Bamberg) interessierten sich lebhaft dafür, und bald wurde Reckan von Freunden der Volksbildung, selbst von Edelleuten und Prinzen aus allen Himmelsgegenden besucht*). Obgleich es dem edlen

*) Erwähnt mag hier werden, daß v. Rochow Wilberg bildete, Wilberg aber Diesterweg für die Volksschule gewann.

Menschenfreunde nicht an Anfechtungen fehlte, so setzte er doch seine Bemühungen, das Landvolk durch einen vernünftigen Unterricht und stete Gewöhnung vom Aberglauben, von der Unwissenheit und Roheit zur wahren Humanität zu führen, unermüdet bis an sein Ende fort. Am 26. Mai **1805** starb der Domherr, der mit Recht der „Vater der preußischen Dorfschule" genannt wird, an der Wassersucht. Die guten Folgen seines Wirkens hat er selbst noch mit seinen Augen geschaut. Wie Pastor Frosch in Krahne fünf Jahre nach dem Hinscheiden Rochows über dessen Schulen und ihre Erfolge urteilt, ist pag. 194 zu lesen.

b. Rochows Organisation der Schule, des Unterrichts und der Erziehung auf Grund seiner Schriften.

α. Was Rochow hinsichtlich der **äußeren Einrichtung und Ordnung der Schulen** fordert, hat er ausgesprochen in dem 1772 zu Berlin erschienenen „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute, oder Unterricht für Lehrer in niederen Landschulen", wo es im Vorbericht heißt:

1) „Kein Schuldienst darf mehr mit Handwerkern und unwissenden Bedienten besetzt werden, sondern nur entweder mit Kandidaten der Theologie, welche später Prediger werden, oder mit solchen jungen Leuten, welche gute Schulstudien haben und mit guter Lehrart vertraut sind.

2) Der fixe Gehalt eines Lehrers soll in jedem Falle wenigstens 100 Thaler betragen, wozu noch Gartenland, freie Wohnung und Feuerung zu kommen hat.

3) Die Schulgebäude sollen sich vor den übrigen Häusern der Dörfer auszeichnen; die Schulstuben müssen geräumig, hell und reinlich und mit den nötigen Geräten, Lehr- und Lernmitteln versehen sein.

4) Jede Schule (von 60—70 Kindern) soll wenigstens in 2 Klassen abgeteilt sein, deren jede gesondert zu unterrichten ist. Die erste (untere) Klasse umfaßt die kleinen und kleinsten Kinder, bis sie fertig lesen können, die zweite Klasse ist für die größeren Schüler bestimmt. Die erste Klasse ist nachmittags von 1—3 oder halb vier Uhr, Mittwoch und Samstag von 10—12 Uhr zu unterrichten. Die kleinsten Schüler sollen gleich in der ersten Stunde unterrichtet und dann entlassen werden; allmählich ist ihre Unterrichtszeit auszudehnen. — Die zweite Klasse ist morgens von 7 (im Winter von 8 bis 11 Uhr) zu unterrichten. An Ostern soll die Aufnahme der 6 Jahre alten Schüler, nach vorausgegangenem Konfirmandenunter-

richt mit dem erreichten 14. Jahre die Entlassung erfolgen. — Der Unterricht soll das ganze Jahr regelmäßig fortdauern, nur zur Erntezeit und an Michaeli sollen je 14tägige Ferien eintreten. Alle Schulversäumnisse sind aufs bestmöglichste zu verhindern.

5) In der Schule soll nichts anderes gelesen und geschrieben werden, als faßliche und gemeinnützige Wahrheit.

6) Die Mädchen sollen in einer eigenen Stube und in besonderen Stunden von einer in weiblichen Arbeiten erfahrenen Lehrerin besonders im Nähen und Stricken Anweisung erhalten." —

„Die Mädchen der Rochowschen Dörfer benützten letzteren Unterricht fleißig und mit vielem Wohlgefallen der Eltern. Als diese aber auch bewogen werden sollten, die Knaben zu Hause spinnen und in der Schule stricken lernen zu lassen, fand dies Schwierigkeiten."

(„Riemann, Beschreibung der Rochowschen Lehrart." 1809.)

Obgleich das Schulbuch, das in 16 Vorträgen über verschiedene Materien belehrende Erörterungen in so gemeinverständlicher Sprache gab, daß solche in späteren Schulbüchern immer wieder in gleicher Weise zur Anwendung kamen, so fand es neben überwiegendem Beifall doch auch Tadel. Zur Charakterisierung desselben heben wir in der Folge noch etliches aus der Vorrede heraus.

Rochow hielt es für unzweckmäßig, wenn die Kinder von der Fibel, in welcher sie kaum das Lesen gelernt, gleich zur Bibel als Lesebuch übergehen sollten und bearbeitete daher zur Ausfüllung dieser Lücke

2) **1776** den „**Kinderfreund** oder Erster Unterricht im Lesen und beim Lesen." Die erste Auflage erschien unter dem Titel der „Bauernfreund". Dieses epochemachende Buch, dessen Verabfassung nicht so leicht war, da alle Vorarbeiten hiezu noch fehlten, kostete nur 2½ Sgr. (25 Pf.), wurde deshalb in mehr als 100,000 Exemplaren verbreitet, in viele Sprachen übersetzt und vielfach nachgeahmt (z. B. von Hempel, Wilmsen, letzteres auch in 30,000 Exemplaren verbreitet, Zerrenner, Schlez 2c.) —. Der Kinderfreund soll, zuvörderst als Lesebuch betrachtet, durch seinen leichtfaßlichen und angenehmen Inhalt den Kindern das fertige und schöne Lesen erleichtern, sodann aber auch als Lehrbuch allerlei gemeinnützige Kenntnisse und sittliche Belehrungen vermitteln, Sprachkenntnis und -Übung fördern, den künftigen Religionsunterricht vorbereiten und zur Ausrottung des Aberglaubens und schlimmer Vorurteile beitragen. Die einfache und schlichte Lehrsprache dieses Buches kann noch heute

allen Elementarlehrern zur Nachahmung empfohlen werden. Es sollen aus demselben einige Stücke zum Abdruck kommen.

Rochow war ein großer Freund der fragenden Lehrform und schrieb deshalb

3) das „Handbuch der katechetischen Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen“, **1783.** Dies Büchlein handelt in vier kurzen Abschnitten vom Lehrzweck, von den Lehrmitteln, der Lehrordnung und von der Lehrart. In demselben tritt er der Meinung entgegen, daß die Aufklärung für die niedern Stände nicht tauge. — Drei Jahre darnach veröffentlichte er

4. seinen „Katechismus der gesunden Vernunft, oder Versuch in faßlichen Erklärungen wichtiger Wörter“ **(1786).** Diese Schrift, in welcher eine Anzahl der wichtigsten Begriffe katechetisch entwickelt und durch Beispiele erläutert wird, z. B. Welt, Natur, Körper, Seele, Ursache, Wirkung, denken, sprechen, abergläubisch, weise 2c. ist in Bezug auf die Definition abstrakter Begriffe noch heute beachtenswert.

5) „Geschichte meiner Schulen“ **1795.**

β. Die **Grundsätze,** welche Rochow beim **Unterricht** und bei der **Erziehung** leiteten, werden aus folgendem ersichtlich. Bezüglich des Unterrichts war Rochows Hauptaugenmerk darauf gerichtet, die Menschen 1. möglichst verständig, 2. für ihren Stand brauchbar und 3. sittlich gut zu machen, damit sie ihres Lebens recht froh werden können. „Keiner,“ sagt er, „kann den Verstand bei seinen Verrichtungen entbehren. Beim Recht und Unrecht, Thun und Lassen kommt es überall darauf an, wie jeder über Recht und Unrecht selbst denkt, mit einem Wort, ob er verständig und gewissenhaft ist.“ Zur Erreichung dieses Zieles will er aber zugleich nur das Mögliche und Nötige aufgefaßt und angeeignet, und daher das Verwandte verbunden wissen, also Konzentration im Unterricht.

ad 1. Der Sprachunterricht ist das erste Mittel, den Verstand zu üben, sich richtig ausdrücken und in dieser Sprache gehörig lesen, schreiben und rechnen zu lernen.

Dabei war ihm die katechetische Lehrform der Haupthebel für die Verstandes- und Sprachkultur. Er wußte auch durch die Klarheit seiner Gedanken und durch die Deutlichkeit und

Bestimmtheit seiner Fragen die Kinder an Aufmerksamkeit und Nachdenken zu gewöhnen und im Gebrauch der Sprache tüchtig zu üben. „Nichts sollte auswendig gelernt werden, was nicht zuvor erklärt und verstanden worden, denn nur das Verstehen dessen, was gelehrt wird, macht den Unterricht nützlich."

Diesem Grundsatze soll auch der Anfang des Schulunterrichts entsprechen. Derselbe sei so sinnlich und angenehm als nur möglich; er sei nicht gleich Bücherunterricht, sondern unterhalte die Kinder durch leichte, ihren Fähigkeiten angemessene Gespräche über bekannte, auf ihre Sinne wirkende Gegenstände; denn die sinnliche Wahrnehmung ist die Grundlage aller weiteren geistigen Thätigkeit und Entwicklung. Immer erwecke und übe der Unterricht zuerst die Aufmerksamkeit der Kinder, lehre sie, ihre Sinne ordentlich gebrauchen, verbessere von Anfang an ihre Sprache, beschäftige ihr Nachdenken, errege und befriedige ihre Wißbegierde, ohne sie jedoch mit Sachkenntnissen zu überladen. Bevor man also zum Lesen, Schreiben und Rechnen gehe, nehme man in der Elementarklasse eine Zeit lang nur Sinnes-, Verstandes- und Sprechübungen vor und betrachte und bespreche dabei die Dinge nach ihren Teilen und Merkmalen, ihrem Nutzen und Schaden, Ursprung und Gebrauch, ihren Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten, nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck rc. Hieran schließen sich die Anfänge einer leicht faßlichen Seelen- und Denklehre, etymologische Übungen (Ableitung und Zusammensetzung von Wörtern und Bilden von Wortfamilien, Klassifizierung und Flexion der Wörter rc.) und endlich mündliche und schriftliche Wiedergabe des Gelernten, sowie Anfertigung von Briefen und Geschäftsaufsätzen.

Beim Lesen wurde mit dem Lernen der Buchstaben, welche der Lehrer mit Kreide an die Wandtafel schrieb, benannte und nachsprechen ließ, begonnen. Nach gehöriger Einprägung der Buchstaben waren ein-, später mehrsilbige Wörter zu buchstabieren und zusammenzulesen. Das Gelesene wurde katechetisch erläutert und schließlich frei wiedergegeben. Über alles, was die Kinder in der Schule oder zu Hause für sich gelesen, mußten sie Rechenschaft ablegen und sich hiebei einer einfachen, natürlichen Aneinanderreihung der Gedanken befleißigen. Der Kinderfreund sollte durch solche

Behandlung das Centrum des Unterrichts werden in Bezug auf Denken und Sprechen, nützliche Kenntnisse und christliche Gesinnung. Es sollte überhaupt so viel als möglich an einem Gegenstande gelehrt werden. In der Oberklasse sollten mehrere Lehr-Zwecke mit einander verbunden werden, z. B. Leseübungen, Rechtschreiben und Naturkunde etc. (Konzentration).

Das Schreiben begann erst, wenn die Schwierigkeiten des Lesens überwunden waren. Die Buchstaben wurden mit Bleistift vorgeschrieben, der Schüler hatte sie mit der Feder nachzuziehen. Dabei sah man auf gute Körper- und Federhaltung, auf Ordnung, Reinlichkeit, Schönheit und Richtigkeit. Vorschriften mit nützlichem Inhalt schienen hiefür besonders geeignet. Auch hielt man es irrtümlicherweise für zweckmäßig, Wörter und Sätze fehlerhaft an die Schultafel zu schreiben und von den Kindern unter Mithilfe des Lehrers verbessern zu lassen.

Auch das Rechnen stand bei Rochow im Dienste der Verstandesbildung. Es begann mit dem Zählen sichtbarer Dinge, als der Finger, Striche, Bänke 2c., dem Zählen bis 100 und zurück bis 1, dann mit Überspringen einer Zahl. Daran reihte sich das Addieren und Subtrahieren in demselben Zahlenraum. Nun lernten die Kinder die Ziffern kennen, um zum schriftlichen Rechnen überzugehen. Auf das Kopfrechnen wurde besonders viel gehalten, die Aufgaben wurden dem wirklichen Leben entnommen und das Tafelrechnen nur bei schwierigeren Verhältnissen und größeren Zahlen angewendet.

ad 2. Der Sach- (Real-) Unterricht sollte mit Hilfe des Sprachunterrichts die allgemeinsten und nützlichsten Kenntnisse von den sichtbaren Dingen, also das Nötigste von der Natur und von den besonderen Berufsgegenständen, ferner aus der Gesundheitslehre, das Wichtigste von der Erde und ihren Bewohnern, aus der vaterländischen Geschichte, Landesverfassung und den Landesgesetzen und etliches von der Meßkunst (Geometrie) unter steter Übung der Denkkraft mitteilen. Durch Anwendung und Verbindung dieser Kenntnisse sollten die Kinder befähigt werden, sich künftig in ihrer Lage und in ihren Umständen selbst helfen zu können.

ad 3. Der Religionsunterricht soll nach Rochows Anschauung mit allen Unterrichtsgegenständen innig verwebt sein.

„Alles was gelehrt wird, muß zum zeitlichen und ewigen Wohl der Kinder abzwecken." Daher bilden auch moralische Erzählungen, welche die christliche Tugend vorbereiten sollen, einen Hauptteil des Kinderfreundes. Aber daneben soll auch ein eigener einfacher und durchaus praktischer Religions- und Sittenunterricht erteilt werden, um die Kinder zu rechtschaffenen und religiösen Menschen zu bilden. Alle konfessionell trennenden Fragen sollten dabei außer Betracht bleiben. In zwei Wochenstunden sollte über Luthers Katechismus, über ausgewählte Bibelstellen und Lieder katechisiert, die Religion aber nicht eingeprügelt werden, da zwischen Theologie und Religion doch ein Unterschied sei. (Wer ist mein Nächster?) Der Geist der Religion, der in der Liebe thätig wird, ist ihm alles, der Buchstabe, das Dogma nichts. Die rein konfessionellen Lehren wies Rochow dem Konfirmandenunterricht am Schlusse der Schulzeit zu.

Erwähnt sei noch, daß der Gesangunterricht in Rochows Schule nach dem Gehör erteilt wurde und sich auf die Erlernung einiger Kinderlieder und der notwendigen Kirchenlieder durch Vor- und Nachsingen beschränkte, von welch letzteren immer eine oder mehrere Strophen beim Anfang und Schluß der Schule gesungen wurden.

Wie sehr Rochow überzeugt war, daß es immer die Hauptsache sein und bleiben müsse, durch den Verstand auf den Willen zu wirken, so war er doch ebenso entschieden der Meinung, daß mit dem Unterrichte auch eine äußere Übung des Willens, also Gewöhnung, zu verbinden sei, da erst beides, Unterricht und **Disziplin**, die sittliche Bildung ausmache. Deshalb gibt er auch Vorschriften über die Ordnung in der Schule, über den Verkehr der Lehrer mit den Eltern, über die Beaufsichtigung der Schüler außer der Schulzeit und fordert die Gewöhnung der Kinder an Ordnung, Reinlichkeit, Schamhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Wahrheitsliebe, Gehorsam, Fleiß, Sittsamkeit, Höflichkeit, Bescheidenheit, Dienstfertigkeit, Verträglichkeit und Versöhnlichkeit.

Bezüglich der Belohnungen und Strafen galt als Regel, sie möglichst selten und erst dann anzuwenden, wenn nicht durch bessere Beweggründe und aus Achtung und Gehorsam gegen den Lehrer das Gute und Rechte zu erreichen sei. Wo sie notwendig wurden, hatten sie gerecht und ohne Leidenschaft nach Verdienst und der

Individualität des Schülers entsprechend erteilt zu werden. Der Stock wurde höchst selten und nur bei Diebstahl, bei hartnäckigem Ableugnen eines begangenen Fehlers und bei offenbarer Widersetzlichkeit gegen den Lehrer gebraucht. Da Rochow wußte, daß gute Disziplin wesentlich vom guten Beispiel des Lehrers abhängt, so fordert er ihn auf, zuerst über sich selbst, sein Äußeres und Inneres, zu wachen, keine Nebenbeschäftigung während des Unterrichts zu treiben, die Kinder immer im Auge zu behalten, stets zu beschäftigen und ihre Arbeit genau zu kontrollieren.

Als Eigenschaften eines guten Lehrers hielt er für nötig: Lehrfähigkeit, Amtstreue, Ordnungsliebe und Pünktlichkeit, Liebe zur Jugend, Geduld, Sanftmut, Frohsinn und Heiterkeit mit rechtem Ernst verbunden; bezeichnend rief er aus: „Jeder Volksschullehrer muß Missionariensinn haben!"

c. Einiges aus Rochows Schriften.

α. Aus dem Vorwort zu dem 1772 erschienenen „**Versuch eines Schulbuches** oder Unterricht für Lehrer in niederen Landschulen."

„Auf die Frage: Wer mich berufen hat, mich zum Lehrer des Volks aufzuwerfen? habe ich folgende Antwort: Ich lebe unter Landleuten und mich jammert des Volks. Neben den Mühseligkeiten ihres Standes werden sie von der schweren Last ihrer Vorurteile gedrückt. Ihre Unwissenheit in den nötigsten Kenntnissen beraubt sie der Vorliebe und Ergötzungen, welche die für alle Stände gnädige Vorsehung Gottes auch dem ihrigen gegönnt hat. Sie wissen weder das, was sie haben, gut zu nutzen, noch das, was sie nicht haben können, froh zu entbehren. Sie sind weder mit Gott noch mit der Obrigkeit zufrieden.

Die Ursache dieser sämtlichen, den Staat in seinem wichtigsten Teil zerstörenden Übel liegt an der vernachlässigten Erziehung der ländlichen Jugend. Man sorgt nicht dafür, ihr die von der ihrigen oft sehr verschiedene Sprache des Unterrichts und in derselben richtige Begriffe und Grundsätze beizubringen. Man bildet nicht ihre ganze Seele; man gewöhnt ihr Gewissen nicht, über ihre Urteile und ihre Handlungen zu richten. Ich denke doch nicht, daß man die Seele eines Bauernkindes für ein Ding von anderer Gattung hält, als die Seele der Kinder höherer Stände. Aber dann ist mirs unerklärbar, wie nach der herrschenden Lehrart aus diesen Leuten verständige Menschen und gar Christen gebildet werden sollen. Sie verstehen ja, wie es die Erfahrung lehrt, nicht einmal alle die Worte

des Katechismus und sollen doch den Sinn fassen und durch ihr ganzes Leben wider die ausschweifende Sinnlichkeit wirksam und thätig werden lassen.

Man sagt: Aber ist es denn der Einrichtung des Staates nicht nützlich, wenn der Bauer dumm bleibt; nicht schädlich, wenn er klug und verständig wird? Um diesen scheinbaren Einwand zu widerlegen, ist es nötig, über Worte sich zu verstehen. Klug und verständig werden, heißt bei mir nicht arglistig, treulos, rebellisch, um der eingebildeten höhern und bessern Einsicht willen widersprechend, neuerungssüchtig und seines Berufes überdrüssig werden; sondern ich nenne nur denjenigen klug, der die Pflichten seines Standes kennt, die Vorteile desselben zu nutzen weiß und selbst aus dem Übel das damit vermischte Gute herauszufinden versteht; oder, wenn diese kürzere Erklärung besser gefällt: der in jedem Stande sich so verhält, daß ihm seine Lebensart kein Hindernis zur Vollkommenheit wird. Was schadet also der Unterricht in der wahren Klugheit dem Staate? Sollte nicht vielmehr jeder Staat unsäglich große Vorteile davon haben, wenn z. B. alle Menschen gewissenhafter würden? Aber das Gewissen gründet sich auf Religion, auf eine Religion, die im Verstande und Willen wirkt, und ohne gute Erziehung und Unterweisung dem Menschen nicht mitgeteilt werden kann. . . Aber vielleicht will man sagen: Wird denn der gemeine Mann schon aus diesem „Versuch" zum Schulunterricht klug werden ohne Lehrer? — Nicht ohne Lehrer. Denn für unwissende Kinder können keine solche Bücher geschrieben werden, indem der Gebrauch Lesen und Verstehen voraussetzt. Wohl aber für den Lehrer; denn bei dem ist das Lesenkönnen und das Verstehen des Gelesenen eher zu vermuten. Ich habe den Schullehrern auf dem Lande und in niedrigen Schulen einige Aussichten in das Reich nützlicher Wahrheiten eröffnen und ihnen eine, nach meiner Einsicht gute Methode zeigen wollen, aber auch diese nur im ganzen. Wenn es zur Anwendung kommt, so müssen sie noch immer selbst denken und erfinden."

β. Aus Rochows **Kinderfreund** (1776).

Die Kantons-Revision.

„Es war einmal im Kriege nötig, daß Rekruten mußten ausgehoben werden, und der Offizier ließ deswegen die Eingeschriebenen zusammen kommen. Unter diesen war einer, der weinte sehr. Schäme dich! sagte der Offizier: bist du ein treuer Unterthan, und fürchtest dich, deinem Könige und dem Vaterlande zu dienen, wenn deine Dienste nötig sind! Ach Herr! sagte der Bursche, aus Furcht weine ich nicht; aber ich habe eine siebenzigjährige gichtbrüchige Mutter und eine Schwester, welche durch die Pocken blind geworden, und diese beiden habe ich bisher mit meiner Arbeit ernährt. Der Offizier fragte nach, ob dieses sich also verhielte, und als er es wahr befand,

ließ er den Burschen zurück. Nach zween Monaten starb die alte Mutter, und kurz darauf die blinde Schwester; und nun, so bald sie begraben waren, ging der junge Bursche zum Regiment und meldete sich. Denn er sprach bei sich selbst: Nun hält mich keine andere Pflicht ab, meinem Könige zu dienen, und wenn sich der gute Offizier an mir nicht betrogen findet, so ist er gegen andere ebenso gütig, als er gegen mich gewesen ist. — Edle Gesinnungen sind an keinen Stand gebunden.

Besprechung: L. Was steht über dieser Geschichte? K. Die Kantons-Revision. L. Habt ihr eine wohl schon gesehen? K. Ja. L. Wann denn? K. Wenn die Rekruten zusammen kommen und gemessen werden. L. Wer thut denn das? K. Der Offizier. L. Warum? K. Damit er weiß, welche Soldaten werden können. L. Hier in der Geschichte steht: es war nötig — wann war es nötig? K. Im Kriege. L. Was war da nötig? K. Die Rekruten mußten ausgehoben werden. L. Was heißt das? K. Es mußten welche Soldaten werden. L. Ist jetzt auch Krieg? K. Nein. L. Was denn? K. Friede. L. Geschieht denn das itzt auch? K. Ja. L. Warum ist denn das aber auch in Friedenszeiten nötig? K. Damit immer Soldaten da seien. L. Was that der Offizier? K. Er ließ die Eingeschriebenen zusammen kommen. L. Die Eingeschriebenen? — Wo mögen sie eingeschrieben sein? K. In der Rolle. L. Was ist das? K. Ein großes Buch. L. Was steht in diesem Buche? K. Die Namen der jungen Bursche. L. Weiß denn der Offizier, welche junge Bursche da sind? K. Ja. L. Weiß er denn eure Namen auch? K. Ja. L. Woher? K. Wenn der Offizier kommt, so schreibt sie der Offizier ein, und weiß also die Namen. L. Wozu also dies große Buch? Damit er die jungen Bursche kennt 2c.

L. Unter der Geschichte steht ja wohl etwas? K. Ja, edle Gesinnungen sind an keinen Stand gebunden. L. Was heißt edle Gesinnungen? K. Gute Gesinnungen. L. Was heißt das: sind an keinen Stand gebunden? K. Die kann jeder Stand haben. L. Was heißt das: Jeder Stand kann sie haben. K. Alle Menschen. L. Der Offizier war wohl nicht gut gesinnt? K. O ja. L. Aber der junge Bursch? K. Auch der. L. Wie so? K. (zeigen der Reihe nach verschiedenes Gute von ihm an). L. Wer von beiden war nun gut gesinnt? K. Alle beide. L. In jedem Stande, meint ihr, kann man gut gesinnt sein; also könnt ihr auch wohl gut gesinnt sein? K. Ja. L. Wenn ein Kind dächte, seinem Lehrer Freude zu machen, was hätte das für Gesinnungen? K. Gute Gesinnungen. L. Sagt mir doch mehrere Beispiele? K. Seinen Elten keinen Verdruß machen. L. Noch mehr! K. Freundlich gegen andere Leute sein. L. Das kann ja aber wohl nichts helfen? K. Ja. L. Was denn? K. Die Leute sind einem wieder gut. L. Läßt sich aus der Geschichte sonst noch was lernen? (Die Kinder geben der Reihe nach noch Verschiedenes an.)“

γ. Schilderung des Zustandes der Rochowschen Schulen von Frosch, Pastor in Krahne. 1809*)

„Sie haben mir Ihren Wunsch zu erkennen gegeben, eine Nachricht von dem jezzigen Zustand der Reckan'schen Schule von mir zu erhalten. Mit Vergnügen erfülle ich diesen Wunsch, da ich weiß, daß Sie noch immer ein Freund derselben sind, und auch jetzt noch zur Verbreitung des vielen Guten, welches diese Schule gestiftet hat, wie ehedem, das Ihrige beytragen wollen.

Der jezzige Lehrer dieser Schule ist der Herr Cantor Liebetrut, der im Halberstädtischen Schullehrer-Seminarium gebildet ward, und außer vielen andern Talenten auch die Fähigkeit hat, seinen Schülern ganz nach dem Plan des verewigten von Rochow nützlich zu werden. Daß dieser Plan darauf berechnet ist, mehr den Verstand der Kinder zu entwikkeln, als ihr Gedächtniß anzufüllen mit Dingen, die, halb verstanden, eben so schnell wider vergessen werden, als sie gelernt wurden, darf ich Ihnen nicht erst sagen. Wichtiger ist die Beantwortung der Frage: ob dieser Plan auch noch eben so gut ausgeführt wird, als es unter dem in seiner Art einzigen Lehrer Bruns geschah, und ob man bey den Kindern auch einige Frucht davon wahrnehme? Wenn ich diese Frage mit Ja beantworte, wenn ich hinzufüge, daß man nicht ohne die größte Freude mit den Schulkindern sprechen kann, weil beynahe jede Antwort verräth, daß sie dieselbe zuvor bedachten, so werden Sie dies Zeugnis für so unpartheyischer halten können, da ich erst seit zehn Monaten Aufseher dieser Schule bin, und mir von dem Guten, welches sie leistet, nichts zuschreiben darf.

Bisher hab' ich nur immer von der Schule zu Reckan gesprochen. Lassen Sie mich einige Worte über die Schulen zu Krahne und Gettin hinzufügen. Da diese dieselbe Einrichtung haben als jene, da sie eben das leisten, wie jene, so würde mich der Vorwurf einer Partheylichkeit gegen sie und gegen die würdigen Lehrer derselben treffen, wenn ich sie ganz mit Stillschweigen übergehen wollte. Also nur einige Worte.

Der Lehrer der Schule zu Krahne ist Herr Kantor Schliephacke, ebenfalls im Halberstädtischen Seminar gebildet, der Ihnen schon von dem Besuch der hiesigen Schule her bekannt seyn wird. Mit vieler Geschicklichkeit und strenger Gewissenhaftigkeit erfüllt er die Pflichten seines Lehramts, das ihm keineswegs leicht gemacht ist, da er dabei die kirchlichen Geschäfte in zwey Dörfern und auf zwey nicht unbedeutenden Vorwerken verrichten muß.

Die Schule zu Gettin hat den Herrn Kantor Schmidt zum Lehrer, der deswegen besonders erwähnt zu werden verdient, weil er seine Bildung zum Schulmann allein in der Reckanschen Schule unter Bruns erhalten hat. Mit Vergnügen hört man diesem Manne zu, da ihm die Gabe und auch der gute Wille, sich zu den Kindern herabzulassen, vorzüglich eigen sind. — Daß diese beyden letzteren Schulen, unter so geschickten und würdigen Lehrern, der

*) Diese 5 Jahre nach des edlen Freiherrn Tod gedruckte Schilderung findet sich in der Vorrede zur „Beschreibung der Rochowschen Lehrart von C. F. Riemann", Berlin und Stettin 1809.

Schule zu Reckan nicht nachstehen, da sie eben so geschickte Schüler bilden, versteht sich von selbst.

Wie viel aber alle diese Schulen durch den Tod ihres wohlthätigen Stifters verloren haben, werden Sie mit mir bedauern. Beklagenswerter wird dies dadurch, daß kein Sohn zurückblieb, der den Geist seines Vaters erbte. Unsere Schulen sind also von dieser Seite verwaiset; es fehlt den Kindern die Ermunterung zum Fleiß, den Eltern der Antrieb, ihre Kinder recht fleißig zur Schule zu schicken, die beyden von Rochows Seite ward. Fühlen es die Gemeinden, besonders in diesen traurigen Zeiten, tief, Seiten-Verwandten zugefallen zu seyn, die zu entfernt, mit ihren eignen Angelegenheiten genug zu thun haben, so fühlen es unsere Schullehrer um so tiefer, aller liebevollen Unterstützzung zu entbehren, die sie sonst nie vergeblich suchten, sondern ihnen freywillig dargeboten ward. Die Schulbücher, welche der Stifter mit Freuden hergab, sind größtentheils verbraucht; an einen Ersatz derselben ist sobald nicht zu denken, da die hiesigen Gemeinden durch das Kriegesunglück zu sehr heruntergekommen sind. Nehmen Sie dazu, daß die drey Schullehrer in den letzten drittehalb Jahren beynahe keine Besoldung erhalten haben, da sie ihr Gehalt aus Königlichen Kassen beziehen: und das Wenige, welches sie erhielten, wurde ihnen noch dazu in Tresorscheinen nach dem Nennwerte gegeben. Daß unter so niederschlagenden Umständen, wo die Lehrer mit Nahrungssorgen kämpfen mußten, die Schulen in einem so guten Zustande erhalten wurden, ist eine erfreuliche Erscheinung, die des Rühmens wert ist. Es liegt darin ein redender Beweis, daß die Lehrer nicht blos des Lohns, sondern auch der guten Sache wegen arbeiten.

Ein Licht ist in den trüben Zeiten unserer Schule aufgegangen. Durch sein, erst nach dem Tode seiner Frau Gemahlin, publiziertes Testament, ist von dem wohlthätigen Stifter jeder Schule ein Kapital von Ein Tausend Thalern zugefallen, von dessen Zinsen die Lehrer eine dringend nötige Verbesserung ihres Gehalts erhalten sollen. — Gottes Seegen dem Würdigen, dessen Namen unvergeßlich bleiben wird! Möge sein Beispiel den Schulen mehrere Wohlthäter erwekken! Mögen besonders Herrschaften an seynem Beyspiele lernen, daß sie auch dazu da sind, für den Unterricht und die Bildung ihrer Unterthanen zu sorgen! Freylich wird dieser Wunsch so lange unerfüllt bleiben, als man noch dem Vorurteil huldigt: es sey besser, das Volk in Unwissenheit zu erhalten. Wenigstens ausgerottet ist dieses Vorurteil lange noch nicht. Man macht den hiesigen Schulen sehr oft den Vorwurf, daß die Kinder in denselben, wie man sich auszudrükken pflegt, zu klug würden; denn die Erwachsenen wären nicht mehr so folgsam als sonst. Diese und ähnliche Vorwürfe will man dadurch rechtfertigen, daß die Unterthanen auf den hiesigen Gütern sich gegen manches sträuben, was sie bisher, unter ihrer vorigen würdigen Herrschaft nicht zu thun schuldig waren. Dagegen übersieht man es geflissentlich, daß die in den neueingerichteten Schulen gebildeten, weit verständigere und im ganzen rechtschaffenere Menschen geworden sind, als sie ohne den erhaltenen sorgfältigen Unterricht geworden wären. Beweisen will ich es und kann ich es, daß es in den Dörfern Krahne, Reckan, Gettin und Zubehör

der Trinker, Spieler und Ausschweifenden verhältnismäßig weniger gibt, als in andern Dörfern."

d. Kritik.

Rochow war (wie die Philanthropen) sich bewußt, daß die Unwissenheit Aberglauben, Roheit und Elend erzeugt. Er fand aber die Quelle der Unwissenheit in dem schlechten Unterricht, der damals in den Dorfschulen noch allgemein war. Als wahrer Philanthrop versuchte er, die Quellen des Elends zu verstopfen und (im Gegensatz zu den Philanthropen) die niedern Menschenklassen einem glücklicheren Lose zuzuführen.

Zu diesem Herzen voll erbarmender und rettender Liebe gesellte sich ein durchdringender Verstand und ein praktischer Blick, der ihm nicht bloß zeigte, daß durch gute Schulen das Landvolk über seine heiligsten und wichtigsten Interessen aufgeklärt werden könne, sondern der ihn auch das rechte Ideal einer guten Volksschule erkennen ließ und ihn zu einem der erfolgreichsten Praktiker auf dem Gebiete der Erziehung machte. Zur Verwirklichung seines Ideals schuf er nämlich eine gute äußere Ordnung der Schulen; er behandelte beim Unterricht das Kind als ein Individuum, dem die Kenntnisse nicht von außen angelernt und eingetrichtert, in dem sie vielmehr erzeugt werden müssen und wurde dadurch der Begründer der Denk- und Sprachübungen und der formalen Geistesbildung in Deutschland; er betrachtete ganz richtig die sinnliche Wahrnehmung als die Grundlage der geistigen Anschauung des Vorstellens, Begreifens, Denkens und Urteilens und führte den Realunterricht (zugleich mittelst seines Kinderfreunds) dauernd in der Dorfschule ein. — Er würdigte endlich die sittlich-religiöse Aufgabe der Volksschule und wollte sie in christlichem Sinn gelöst wissen, sowohl durch den gesamten, als insbesondere durch den Religionsunterricht, wie durch eine die moralische Seite des Schullebens überwachende Disziplin.

So ward Rochow in edler Uneigennützigkeit und treuer Hingabe an das Wohl der Armen „der Pestalozzi der Mark", dem zwar der Vorwurf gemacht wird, die Verstandesbildung zu sehr betont zu haben, dessen Verdienste aber doch unvergänglich sind. Der Segen, der von dem freundlichen Schulhause in Reckan, das die Aufschrift trug: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!" — aus-

ging, wurde weithin fühlbar, und mit Dankbarkeit und Verehrung wird die Geschichte der Pädagogik stets den Namen: „Rochow“ nennen.

---

3. Unter dem Einflusse des Philanthropinismus wirkten in ähnlicher Weise wie Rochow der Graf von Reventlow in Dänemark, der Pfarrer Herbing zu Nachterstädt bei Halberstadt ꝛc. — Auch eines anderen Schulreformers, der mit den Philanthropisten den Feuereifer für die Schulverbesserung teilte, muß hier gedacht werden. Es ist **Samuel Heinicke (1729—1790)**, der Sohn eines Bauern aus Nauschütz bei Weißenfels. Er entfloh seinen Eltern, die ihn beim Pfluge haben wollten, und brachte es trotz aller Hindernisse, die ihm sein Vater in den Weg legte, durch großen Fleiß zum Studium in Jena, wurde dann Hauslehrer in Hamburg, um bald darauf die Stelle eines Kantors und Lehrers im nahen Eppendorf anzutreten, wo er die Lautiermethode kultivierte und einen taubstummen Knaben darin unterrichtete. Der günstige Erfolg seines Versuches ermunterte ihn, nachdem ihn der Kurfürst von Sachsen in die Heimat zurückberufen, **1788** das erste deutsche **Taubstummeninstitut** in Leipzig zu errichten und die Lautsprache im Taubstummenunterricht einzuführen. Heinicke war ein vortrefflicher Schulmann und ein mannhafter, schlagfertiger, freilich oft rücksichtsloser Streiter gegen die Feinde der Aufklärung und für die Verbesserung des kläglichen Zustandes der Volksschule, von dem er in seinen „Schulmeisterbriefen“ ein drastisches Bild entwarf.

(„Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher v. Heinicke. Halle 1787.“)

4. Ebenso ist hier auch des Abtes **Friedr. Gabriel Resewitz (1725—1806)** in Kloster Bergen bei Magdeburg zu gedenken. Derselbe wollte neben der Gelehrtenbildung eine wahre Bürgerbildung geben, was er in seiner Schrift: „Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Menschenverstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“ (1773) zu begründen versuchte. Er war ein Vertreter der Fachschulen und wollte mit den Lehrschulen Industrieschulen, mit den Landschulen Ackerbauschulen verbunden wissen. Sein Institut zog Besucher aus allen Ländern an. Wieland war ein Zögling desselben.

5. Ferner hat ein protest. Theologe die philanthropistischen An-

schauungen in dem heute zu Bayern gehörigen Bayreuth-Ansbacher Gebiete zur Geltung zu bringen gesucht. Dies war der namhafte Schulmann Dr. **G. F. Seiler.** Derselbe wurde am 24. Oktbr. 1733 in Kreußen bei Bayreuth als der Sohn eines armen Töpfers geboren. Seine gelehrte Bildung empfing er zu Bayreuth, dann auf der Universität Erlangen. Nach vollendeten Studien widmete er sich dem Jugendunterricht, wurde aber bald Diakonus zu Neustadt a. d. Heide im Koburgschen, wo er 1769 die in 10 Jahren 9mal aufgelegte Schrift: „Über den Geist und die Gesinnungen des vernunftmäßigen Christentums" herausgab. Diese veranlaßte seine Anstellung als Universitäts-Professor in Erlangen. 1788 wurde er noch dazu Superintendent, 1. Stadtpfarrer und Schulrat am Gymnasium daselbst. Er starb am 13. Mai 1807. Seiler wirkte als akademischer Lehrer und durch zahlreiche katechetische Schriften für eine vernünftige Religionserkenntnis im rationalistischen Sinne seiner Zeit. Auch auf die Volksbildung hatte er großen Einfluß. Die Zahl seiner pädagogischen und methodischen Schriften betrug allein 28; von denselben haben besonders sein „Allgemeines Lesebuch für den Bauer und Landmann" (1790) und sein „Schulmethodenbuch" (1789) weite Verbreitung gefunden. Sein in den protestantischen Schulen Bayerns vielgebrauchter Katechismus wurde vom Volke kurzweg der „Seiler" genannt.



B. Die Volksschule in Österreich und anderen katholischen Ländern.

Auf **katholischem** Gebiete ging die Bewegung von Schlesien aus und wurde von da nach Österreich verpflanzt, welches der Schulreform die Wege in andere katholische Länder bahnte. Der Hauptförderer des Volksschulwesens war hier der zuerst in Preußen, dann in Österreich wirkende

1. Johann Ignaz von Felbiger,

geb. den 6. Jan. 1724, gest. am 17. Mai 1788.

a. Felbiger in Preußen.

Als der Sohn eines Postmeisters zu Groß-Glogau geboren, betrieb er, nachdem er die Elementarkenntnisse bewältigt hatte, mit großem Eifer das Studium der lateinischen Sprache, später der Theologie. Im Alter von 22 Jahren fand er Aufnahme in dem Stifte der Chorherrn zu Sagan in Schlesien und wurde 1758 dortselbst Abt und Prälat. Hier erwies er sich bald als ein für das Gemeinwohl sehr thätiger Mann. Sein Hauptbestreben



war, Religiosität, Bildung und nützliche Thätigkeit des gemeinen Volkes zu fördern. In diesem Streben erkannte er die Notwendigkeit guter Bildungsanstalten für das niedere Volk und verbesserte daher mit allem Eifer die Schulen seines Stiftes. Er hörte von der ausgezeichneten Wirksamkeit Heckers (pag. 118) in Berlin und ging deshalb im Jahre **1762** mit seinem gleichgesinnten Freunde J. Sucher dorthin, um die Einrichtungen und die Methode im Heckerschen Seminar kennen zu lernen und für sich zu verwerten. Von Berlin brachte er die Hähnsche Buchstabenmethode (pag. 201) mit nach Hause.

Nach seiner Rückkehr arbeitete Felbiger einen Schulverbesserungsplan aus und überreichte ihn der preußischen Regierung. Bald darauf ging er zum 2. mal nach Berlin und besuchte auch die Schule zu Kloster Bergen, um sich der beabsichtigten Reformen wegen gründlich zu informieren. Unterdessen hatte die Regierung, welche Felbigers Eifer mit Vergnügen bemerkte, das hauptsächlich von diesem verfaßte Land-Schul-Reglement für die Römisch-Katholischen erlassen (**1765**). Auf diesem Boden verdoppelte nun Felbiger seine Thätigkeit und ward dabei von dem Breslauer Weihbischof von Strachwitz kräftig unterstützt. Mit seinem Stifte in Sagan verband er eine Vorbereitungsanstalt für Lehrer; in Breslau, Grüssau, Rauden und Leubus errichtete er Lehrerseminare. Zur Durchführung seiner Methode arbeitete er selbst Schulbücher aus, so einen römisch-katholischen Katechismus, ein Büchlein über die Kunst, schön, richtig und vernünftig zu schreiben, ein Buchstabier- und Lesebüchlein, einen Kern der biblischen Geschichte 2c., und ließ sie in der eigens hiefür zu Sagan eingerichteten Druckerei herstellen. Die Methode, welche auf Königlichen Befehl in allen Schulen Schlesiens eingeführt wurde, und die unter dem Namen der Saganschen Methode weite Verbreitung fand, lernen wir am besten kennen, wenn wir das Erforderliche aus seiner bedeutendsten Schrift herausheben.

Aus Felbigers „**Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute**, um nach dem in Schlesien für die Römisch-Katholischen bekannt gemachten Königlichen General-Landschulenreglement in den Trivialschulen der Städte und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben“, **1772**.

„Zu den unerläßlichen Eigenschaften eines Schullehrers gehören Kenntnisse, Pflichttreue, Liebe zu den Kindern, die er durch sein Beispiel zur Rechtschaffenheit anleiten und gut lehren soll.

Es ist in der Schule gar nichts ausgerichtet, wenn nur das Gedächtnis der Kinder angefüllt ist und sie mit Auswendiglernen gequält werden; was Kinder lernen, müssen sie verstehen und gebrauchen lernen. Der Lehrmeister muß also imstande sein, es ihnen verständlich und begreiflich zu machen; er muß zu erforschen geschickt sein, ob sie es richtig begriffen haben, und ob sie von dem Erlernten gehörig Gebrauch machen können. Das ist jedoch noch nicht alles. Um die Wichtigkeit des Schulamtes einzusehen, muß man bedenken, daß Kinder in Schulen und durch Schulleute sollen tüchtig gemacht werden, nützliche Glie-

der des *Staates*, *vernünftige Menschen*, *rechtschaffne Christen*, d. i. Mitgenossen zeitlicher und ewiger Seligkeit zu werden. Darum muß man in Schulen beflissen sein, junge Leute besonders in Bezug auf den *Verstand* und auf *Besserung des Willens* zu entwickeln, das *Gedächtnis nicht mit bloßen Wörtern*, sondern mit *Sachen* anzufüllen, den *Verstand* zu üben, *zum Nachdenken und Überlegen* anzuführen, von allen Dingen *den Grund anzugeben* und damit die Jugend ihn einsehe, sie durch Fragen zum *Denken* anhalten. Um dem nachzukommen, muß der Lehrer vier Teile zur Anwendung bringen:

1. Die Jugend in öffentlichen Schulen nicht bloß einzeln, sondern meist zusammen unterrichten (*Zusammenunterricht*).
2. Durch fleißiges Befragen unablässig untersuchen, ob die Schüler den Unterricht recht begriffen haben (*Katechisation*).
3. Bei Dingen, die ins Gedächtnis sollen gefaßt werden, sich eines besondern Vorteils bedienen, den wir die *Buchstabenmethode* nennen.
4. Für alles gewisse Tabellen gebrauchen, darin die zu erlernenden Sachen in gehöriger Ordnung und Deutlichkeit, auch so ausführlich, als nötig ist, zu finden sind (*Tabellarisieren*).

Unter dem *Zusammenunterrichten* ist zu verstehen, daß alle Kinder einerlei Sache zu *gleicher Zeit* vornehmen müssen, anstatt daß nach dem schulmeisterlichen Kunstwerk *eins nach dem andern* aufsagt. Zu diesem Zweck sollen die Lehrer darauf dringen: 1) daß die Kinder zum Buchstabieren, Lesen und Lernen einerlei Bücher haben; 2) wenn die Schüler etwas lesen oder hersagen, sollen sie angewöhnt werden, alle in demselben Ton und in demselben Momente dieselben Wörter zu sagen; 3) damit sich indessen die Schulkinder nicht an einen Ton gewöhnen, soll der Lehrer manchmal einen andern Ton angeben, in welchem dann alle Kinder buchstabieren, lesen und antworten müssen; 4) Kinder, welche im allgemeinen dieselben Fähigkeiten und Kenntnisse haben, sollen zu einer *Klasse* vereinigt werden ꝛc.

Die *Buchstabenmethode* besteht darin, daß man langsam deutlich und ordentlich in Gegenwart der Schüler die Anfangsbuchstaben derjenigen Wörter, die man ihnen ins Gedächtnis bringen will, an eine Tafel schreibt. Man muß beim Anschreiben die Wörter vernehmlich aussprechen und die Schüler gewöhnen, sowohl auf das, was geredet, als auch auf jeden Buchstaben, der geschrieben wird, aufmerksam zu sein. Beim Anblick der Buchstaben wird sich der aufmerksame Schüler der Wörter erinnern, die er den Lehrer beim Anschreiben aussprechen hörte. Er wird die Wörter und folglich auch die dadurch ausgedrückten Sachen in eben der Ordnung seinem Gedächtnis einprägen, in der die Anfangsbuchstaben auf der Tafel stehen. Hernach läßt man die Schüler erst zusammen, dann auch einzeln den

Satz ordentlich laut und deutlich aussprechen, hilft ihnen, wenn sie fehlen, und fährt damit so lange fort, bis sie ihn im Gedächtnisse haben. Endlich löscht man die Buchstaben wieder weg und untersucht, ob die Schüler ohne sie das auswendig Gelernte herzusagen wissen.

Unter dem Tabellarisieren versteht man den Gebrauch von Aufsätzen, dadurch man das, was Schüler lernen sollen, nach allen Hauptstücken und Nebendingen, Abteilungen, Zusätzen und Bestimmungen dergestalt zusammengeordnet hat, damit Lernende daraus nicht allein alles, was sie von dergleichen Sachen zu wissen nötig haben, sondern auch die Ordnung ersehen können, wie eins auf das andere folgt und zusammen verbunden ist."

Anbei folgt eine solche **Tabelle** mit Klammern, welche auch nach der Buchstabenmethode angeführt ist.

Die christliche Lehre handelt man ab*)

Überhaupt:

Hierher gehört, was jedem Christen	teils notwendig zu wissen,	daß ein Gott sei, der alles erschaffen ꝛc., daß Gott ein gerechter Richter ꝛc.
	teils auch geboten u. nützlich ist zu wissen,	das apostolische Glaubensbekenntnis, das Gebet des Herrn, der englische Gruß ꝛc.

Insbesondere:

Hieher gehört eine deutliche Erkenntnis dessen, was Christen	glauben, hoffen, lieben, brauchen, meiden, üben, gewärtigen sollen,	was Gott geoffenbaret hat, was er durch seine Kirche zu glauben vorstellt ꝛc.

Nach der Hähn'schen Buchstabenmethode.

U H g w j Ch	t n z w, t a g u n i z w,	d e G s, d a e ꝛc. d G e g R ꝛc. d a G, d G d H, d e G ꝛc.
J H g e d E d, w Ch	g h l b m ü g s.	w G g h, w e d s K z g v ꝛc.

*) Ähnliche Tabellen gebrauchte schon (ohne Buchstabenmethode) J. A. Liscovius in seiner am 26. März 1729 zu Augsburg veröffentlichten „Kurzgefaßten Anweisung für die sowohl noch ungeübte als bereits geübte

b. Felbiger in Österreich.

Nach der Gegenreformation verfiel der Elementarunterricht in Österreich gänzlich. Erst der Piaristen-Orden gründete und übernahm eine freilich ungenügende Zahl von Volksschulen, in welchen er den Kindern unentgeltlich das Lesen und Schreiben und den Katechismus lehrte. Außerdem gab es nur wenige schwachbesuchte Pfarrschulen, in welchen ungebildete Lehrer schlechte Resultate erzielten. Selbst während der ersten Regierungszeit **Maria Theresias** war der Zustand des Volksschulwesens ein recht trauriger. Noch 1771 wuchs z. B. die Hälfte der Kinder in Wien ohne Unterricht auf. Im eigentlichen Erzherzogtum Österreich empfingen von 133,419 schulpflichtigen Kindern nur 23,292 einen äußerst dürftigen Unterricht. In ganz Böhmen gingen höchstens 30,000 Schüler, kaum der 20. Teil der pflichtigen Kinder, in die Schule. In Olmütz gab es im Jahre 1773 nur vier geprüfte Schulmeister mit je 40 Schülern im Durchschnitte. In Teschen und Bialitz besuchten beispielsweise von 25691 schulpflichtigen Kindern nur 1319, im Fürstentum Troppau und Jägerndorf von 25,339 nur 1604, im Fürstentum Neiße von 7500 nur 445 die Schule. Fehlte es auch nicht an einzelnen Bemühungen für Verbesserung des Volksschulwesens, so war doch eine durchgreifende Regeneration dringend notwendig. In Maria Theresia lenkte nun freilich eine Herrscherin das Staatsruder, der das Wohl der Völker Österreichs wahrhaft am Herzen lag, und die sich keinem wirklichen Fortschritt verschloß. Allein es war auch eine gewaltige Aufgabe, die eingenisteten Mißstände abzustellen.

Der Kaiserin und ihrem zum Mitregenten ernannten Sohne Joseph II. wurden von verschiedenen Seiten Vorschläge zur Beseitigung dieser bedauernswerten Zustände gemacht, so von dem Fürstbischof Leopold Firmian zu Passau (1769), dem Hofrat Hägelin &c. Im genannten Jahre reichte auch der Rektor zu St. Stephan in Wien, Joseph Meßmer, den Antrag auf Errichtung einer Normalschule und Einsetzung einer Landeskommission

---

Kinder, da vermittelst XXIV. Tabellen gezeiget wird, wie jene sollen die Buchstaben in denen vier Hauptsprachen und in denen nötigen und nützlichen Wissenschaften &c. auf eine leichte Art und mit gutem Vorteil erlernen.“

ein. Meßmers Plan wurde 1770 mit Abänderungen genehmigt, er selbst zum Direktor der Normalschule ernannt (1776), ein Normalschulfond gegründet und eine bessere Lehrart eingeführt. Im Jahre 1770 legte auch J. A. Graf von Pergen einen Schulplan vor, nach welchem 1. wahre, aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes fähige und willige Christen sollten erzogen werden; 2. die Aufsicht und Leitung des Schul- und Erziehungswesens völlig und beständig dem Staate gehören und 3. Unterricht und Erziehung den Ordensgeistlichen gänzlich entzogen und die Schulen mit weltlichen oder weltgeistlichen Lehrern besetzt werden sollten. Die Kaiserin erklärte darauf durch Dekret vom 28. Sept. 1770: „Die Schule ist und bleibt allezeit ein Politikum" und ernannte 1771 den Grafen zum Oberschuldirektor. Derselbe nahm jedoch schon 1772 seine Entlassung, weil die Kaiserin die unter geistlicher Leitung stehenden Schulen aufzuheben sich weigerte.

Unterdessen war die Schulkommission unter Hägelins Leitung unausgesetzt thätig und ließ von dem Schuldirektor Gruber einen neuen Schulplan ausarbeiten.

Als um diese merkwürdige Zeit regen Schullebens der Jesuitenorden aufgehoben ward (1773), viele lateinische Schulen infolge dessen eingingen und deutsche Schulmeister dafür angestellt wurden, welche nach der in der Normalschule eingeführten Methode unterrichten sollten, da bedurfte das österreichische Schulwesen ganz notwendig eines Lenkers. Wahrscheinlich war die Kaiserin selbst auf den berühmten Abt von Sagan aufmerksam geworden. Sie berief daher in demselben Jahre, in welchem das Philanthropin in Dessau eröffnet wurde (**1774**), Felbiger als Generaldirektor des österreichischen Schulwesens nach Wien, nachdem sie ihm bei dem König Friedrich II. den nötigen Urlaub erwirkt hatte. Hier unterrichtete Felbiger zunächst an der Normalschule, um seine Methode bekannt zu geben, arbeitete aber auch 1774 eine „Allgemeine Schulordnung" aus, die auf dem Prinzip fußte daß „von einer guten Erziehung und Leitung in den ersten Jahren die ganze künftige Lebensart aller Menschen und die Bildung des Genies und der Denkungsart ganzer Völkerschaften abhängt, die niemals erreicht wird, wenn nicht die Finsternis der Unwissenheit aufgeklärt und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht

verschafft wird." Zur Erreichung des hier angegebenen Zieles sollten die deutschen Schulen nach der genannten Schulordnung in folgender Weise organisiert werden.

A. Prinzipien: Die Erziehung der Jugend ist die wichtigste Grundlage des wahren Glückes der Nation. — Die Schulen sind entsprechend zu ordnen und unter Staatsaufsicht zu stellen, die Lehrer ordentlich zu besolden, verächtliche Geschäfte von ihnen zu meiden.

B. Hauptbestimmungen: 1. In jeder Provinz soll sein eine Normalschule, d. i. eine Real-, Muster- und Vorbildungsschule für die künftigen Lehrer mit einem Direktor und 4—5 Lehrern. Unterrichtsgegenstände: Religion, Buchstabieren, Lesen, Recht- und Schönschreiben, Rechnen, deutsche Sprache, Lateinisch, Geschichte, Geographie, Naturlehre, Geometrie, Anfangsgründe der Feldmeß- und Baukunst, Mechanik; für künftige Lehrer Methodik 2c.

2. In jedem Kreise der Provinz soll sein eine deutsche Hauptschule mit fast denselben Lehrgegenständen, aber niedrigeren Zielen. Geeignet sind hiezu größere Städte oder Klöster.

3. In allen kleineren Städten, Marktflecken und Dörfern mit Pfarrkirchen sollen sein gemeine deutsche oder Trivialschulen. Lehrgegenstände: Religion, Sittenlehre, Lesen der Druck- und Schreibschrift, Schreiben der Kurrentschrift, Rechnen und für das Landvolk Anleitung zur Rechtschaffenheit und zur Wirtschaft. — Den Religionsunterricht erteilten die Geistlichen, Sonntagswiederholungsstunden wurden für die aus der Schule Entlassenen eingeführt, ebenso Schülerlisten und Fleißkataloge. Der Unterricht sollte an Knaben und Mädchen ohne Unterschied und im Winter morgens von 8—11, im Sommer von 7—10, nachmittags von 2—4 Uhr erteilt werden. „Die Landkinder von 9 bis 14 Jahren sind im Sommer nicht zum Schulbesuch zu zwingen. Was die Jugend zu lernen hat, muß fest ins Gedächtnis, dann in den Verstand gebracht werden, so, daß die Schüler sich mit eigenen Worten darüber aussprechen können. Die Schulzucht hat auf Beobachtung der Schülergesetze zu sehen. Doch hat sich der Schulmann gegenwärtig zu halten, daß die Jugend wie das Alter lieber der Freundlichkeit und der Vernunft, als dem Zwange folgt, daß also Strenge nur anzuwenden, wo Liebe nicht fruchtet. Schulstrafen sind: die Rute für kleinere und mittlere Schüler, geschmeidige Stöcklein für größere Schüler, Beraubung angenehmer Dinge, Beschämungen. Alle ehrenrührigen Beschimpfungen, Eselsohren 2c. sind zu vermeiden. — An Normal- und Hauptschulen führen die Direktoren, an den Trivialschulen die Pfarrer die unmittelbare Aufsicht. In jedem Bezirk ist ein kundiger Mann als Oberaufseher zu bestellen, in jeder Provinz aber eine Schulkommission. Die oberste Leitung ist bei dem Staate, die Generaldirektion des deutschen Schulwesens in Wien ist das begutachtende Organ der Hofstelle. Nirgends sind die Schulen so unter

einander mit dem Staate verbunden, wie in dem Reiche Maria Theresias."

Das sind in kürze die hauptsächlichsten Bestimmungen der „Allgemeinen Schulordnung," welche dem österreichischen Schulwesen eine feste Organisation verlieh, die deutsche Bildung betonte und einen unverkennbaren Aufschwung herbeiführte.

Die Schulreform Felbigers fand besonders in Böhmen Eingang durch den 1740 zu Königswalde in Nordböhmen geborenen Dechanten Ferdinand **Kindermann** zu Kaplitz, der, wegen seiner Verdienste um die Schule von Maria Theresia unter dem Namen von Schulstein in den Ritterstand erhoben, 1801 als Bischof zu Leitmeritz starb. Seine Pfarrschule erlangte einen großen Ruf. In derselben, (sowie in den nach seinem Plane eingerichteten Volksschulen) wurde Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion und biblische Geschichte, Sittenlehre, Rechtschreibung, Musik und Landwirtschaft eifrig betrieben. Nachdem erstere 1773 zur Normalschule erhoben war, nahm er auch den Industrieunterricht (Gartenkultur, Baumzucht, Seidenbau, Spinnen, Nähen, Stricken) auf und wurde damit der Gründer der Industrie- und Arbeitsschulen. Auf diese Weise sollten die Armen das Schulgeld verdienen, Sünde verhütet und der Wohlstand befördert werden. Sein Beispiel fand viele Nachahmung, besonders als Kindermann 1775 zum Oberaufseher des deutschen Schulwesens in Böhmen ernannt worden war. In 8 Jahren hatte das Königreich Böhmen an 200 solcher Schulen.

Felbiger stand bei Maria Theresia in hohem Ansehen. Unter **Joseph II.** aber konnte er die einflußreiche Stellung nicht behaupten, die er unter dessen Mutter eingenommen. Des Kaisers Absichten waren weitgehender; auch unterließen die Feinde des Abtes nicht, den Herrscher gegen ihn zu stimmen. Joseph entzog ihm daher Stellung und Gehalt und verwies ihn auf die Probstei Preßburg, wo der eifrige Schulmann im 65. Lebensjahre in den Armen seines Freundes Sucher, beinahe vergessen, 1788 starb.

Der Kaiser aber sorgte nach Kräften für die Hebung des Volksschulwesens und suchte diese durch innere Ordnung und Durchbildung herbeizuführen. Er ordnete die Aufstellung technischer „Kreisschulkommissäre", die Durchführung des Unterrichtes in deutscher Sprache und die Vermehrung der Schulen an, bestimmte, daß

nur geprüfte Lehrer angestellt werden durften, hob zahlreiche Klöster auf, gestattete in dem Toleranzedikt auch die Errichtung evangelischer Schulen 2c. So gründete M. Zoller eine von vielen Handwerksburschen besuchte Sonntagsschule in Brünn, von wo aus die Anregung zur Gründung von Sonntagsschulen für erwachsene Bürgers- und Landleute ausging.

Felbiger und Kindermann waren hervorragende pädagogische Praktiker, die sich nicht scheuten, die Fortschritte des protestantischen Nordens kennen zu lernen und ihre Landsleute derselben teilhaftig zu machen. Und doch war der Aufschwung des österreichischen Schulwesens schon mit einer Krankheit behaftet, die, unter der Leitung großer Männer verdeckt, bald zum Vorschein kommen mußte. Es war der Mechanismus im gesamten äußeren und inneren Schulbetriebe, die Starrheit der Methode, die Anfüllung der Jugend mit unnützem Wortkram und die mangelhafte Verstandsbildung, besonders die den Verstand abstumpfende, das Gefühl und den Willen ertötende Buchstabenmethode, die Zurücksetzung des eigentlichen Erziehungszweckes hinter den Berufsunterricht und die ungenügende Bildung der Lehrer, welch letztere besonders einem kontinuierlichen Fortschritt hindernd im Wege stand. Darum sank denn auch das österreichische Schulwesen unter der nach Joseph II. (1790) Tode eintretenden Reaktion, welche die ihr geeignet erscheinende Sagansche Methode beibehielt, von einer gewissen, kaum erreichten Höhe wieder herab.

Helfert, die Gründung der österreichischen Volksschulen unter Maria Theresia. Prag, 1860. Lindner, Encyklopädisches Handbuch. Wien, 1882.

Aber die Reform des österreichischen Schulwesens wirkte auf die Volksschulen anderer katholischen Länder anregend hinüber und in Salzburg, Münster, Mainz, Würzburg-Bamberg und namentlich auch in Bayern gingen dieselben einer Verbesserung entgegen. Der Begründer einer neuen Ära in Bayern war

2. Heinrich Braun (1732–1792).

Braun wurde 1732 in Trostberg geboren, trat früh in den Benediktinerorden und zeichnete sich durch wissenschaftliches Streben als Lehrer und als Schriftsteller aus. Schon in seinem 33. Lebensjahre genoß er einen ehrenvollen Ruf, weshalb ihn Kurfürst Maximilian Joseph III. 1765 als Professor der deutschen Sprache

und Beredsamkeit an die Akademie der Wissenschaften nach München beförderte. „Mit ihm begann,“ sagt Heppe, „für Bayern im Gegensatz zu der bisherigen Alleinherrschaft der lateinischen Gelahrtheit der Anfang einer Kultur deutscher Bildung.“ Braun wurde bald geistlicher Rat, Schuldirektorialrat und Schulkommissär und entwickelte in dieser Stellung eine ganz außerordentliche Thätigkeit als Lehrer, Schriftsteller und Schulleiter. Er betrachtete die Schule als eine Angelegenheit des Staates vom Standpunkte des nationalen Interesses und bearbeitete von diesem Gesichtspunkte aus eine Schulordnung für die bayerischen Volksschulen, welche unter dem Titel: „Plan der neuen Schuleinrichtung in Bayern nebst einem Unterricht für Schullehrer“ **1770** publiziert wurde. Dieselbe enthielt Vorschriften über Klasseneinteilung, Einführung neuer Schulbücher, Prüfung der Schullehrer ꝛc., während das **1771** erlassene Generalmandat sich über die Schuleinrichtung, den Schulbesuch, Schulstrafen und Schulvisitationen verbreitete. Neben dem „Unterricht für Schullehrer, wie sie dem kurfürstlichen gnädigsten Befehle gemäß in den deutschen Schulen lehren und was sie für Eigenschaften haben sollen,“ schrieb er eine Anzahl Schulbücher für die Hand der Schüler. Unter seinen übrigen Schriften ist besonders hervorzuheben das Werk „Gedanken über Erziehung und öffentlichen Unterricht“ (**1774**), welches die Bedeutung eines Programms seiner Schulverwaltung besitzt. Nach dem Tode des Kurfürsten wurde die Leitung des gesamten Schulwesens in Brauns Hände gelegt, der **1778** die „Kurfürstliche Schulordnung“ verfaßte, durch welche er Felbigers Schulreform in Bayern einführte, aber ohne die mechanisierende Saganſche Methode mit in den Kauf zu nehmen. Nach der Einführungsverordnung sollten, neben den in kleineren Gemeinden zu schaffenden Trivialschulen, in den Haupt- und Regierungsstädten bürgerliche Realschulen und in allen Städten, wo Gymnasien waren, Normalschulen errichtet werden.



Mit der Volksbildung sah es damals in Bayern noch traurig aus. Darum wollte er besonders dem Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur große Sorgfalt zugewendet wissen, nicht minder dem in der Religion.

Der Eifer, mit dem Braun seine Schulreform betrieb, ist ein Beweis dafür, daß er, ein Kind seiner Zeit, deren Bestrebungen teilte, weshalb denn auch seine philanthropistischen Grundanschauungen überall zum Durchbruch kamen. In religiöser Beziehung sind seine Aussprüche vielfach weitschweifig; er verdammte den „überzuckerten" Naturalismus, dem zu huldigen er jedoch selbst im Verdacht stand. Mit der großen Ausdehnung der durch Braun veranlaßten Reformen stand aber der Erfolg in keinem Verhältnis. Dies hatte seinen Grund in dem Widerstreben vieler Eltern, ihre Kinder regelmäßig und für die vorgeschriebene Zeit in die Schulen zu schicken, in deren Weigerung, die neuen Schulbücher anzuschaffen, noch mehr aber in *der geringen Bildung der Lehrer*, für deren Verbesserung Braun nicht die Vorsorge traf, die seinem Bau das rechte Fundament gesichert hätte. Daß er zu dieser Einsicht selbst noch gekommen, dürfte seine im Jahre 1783 verfaßte dramatische Schrift, „Die Dorfschule" beweisen. Am hinderlichsten war ihm jedoch die Abneigung der mächtigen Jesuitenpartei, welche seine Bestrebungen als lutherische Ketzerei bezeichnete, wogegen der Kurfürst ihn um so höher schätzte und geistreiche Männer, wie Herder, Lavater rc. ihn wegen seiner Gelehrsamkeit, Vaterlands- und Menschenliebe in München aufsuchten. Mit der unter dem Kurfürsten Karl Theodor geschehenen Übertragung der Schulleitung an die Kloster-Geistlichen endete im Jahre **1781** die vielseitige und ausgebreitete Thätigkeit Brauns. Hat er bei seinem rastlosen Schaffen auch manches Wichtige übersehen, so bleibt ihm doch die Ehre, im 18. Jahrhundert das meiste zur Verbesserung *deutscher* Schreib- und Lehrart in Bayern und den angrenzenden Gebieten beigetragen zu haben. Er starb 1792 zu *München* als Komtur des Maltheserordens.

Die Hauptgedanken aus seinem „*Unterricht für Schul-*

---

*) Im 18. Jahrhundert wurde, der erhöhten Lehraufgabe entsprechend, der Name „Schulmeister" statt „Küster" gebräuchlich, Ende des Säkulums und im 19. Jahrhundert der Titel „Schullehrer;" nur in Württemberg behielten die wirklichen Schullehrer den Titel „Schulmeister" bis 1877; endlich mußte auch diese unzeitgemäße Benennung der allgemein herrschenden (Schullehrer) weichen.

lehrer*)“ beziehen sich erstens auf die Vorzüge der neu eingerichteten Lehrart. Bisher habe man, sagt er, mehr für das Gedächtnis als für den Verstand und das Herz gesorgt. Jetzt aber soll das Gedächtnis nimmer mit bloßen Worten, sondern mit Sachen angefüllt, der Verstand aufgeklärt und zum Überlegen geführt, überall auf Grund und hinlängliche Ursache zurückgegangen werden. Da man nicht ruhet, bis das Kind alles vollkommen inne hat, so hat man durch Fragen stetig zu kontrollieren; denn man ist nicht mehr zufrieden, wenn die Kinder wie die Papageien dasjenige nachschwätzen, was man ihnen oft genug vorpredigt. Sie sollen dasjenige, was sie in der Schule gelernt haben, ja auch mit der Zeit praktisch anwenden. Die neue Lehrart stützt sich in ihren Regeln auf Wesenheit und Natur der Sachen selbst, in ihr herrscht System und Zusammenhang, sie schreitet vom Leichten zum Schweren fort, gründet sich auf eine streng durchgeführte Klassenabteilung und wird gleichförmig im ganzen Lande eingehalten. (Ist letzteres ein absoluter Vorzug?) — Zweitens ist von den Eigenschaften eines guten Schullehrers die Rede, als welche er anführt: Kenntnis seiner Pflichten und den ernsten Willen, sie zu erfüllen, Gottesfurcht und Frömmigkeit, Liebe zu den Schülern, Geduld, Fleiß, Bescheidenheit und Sanftmut, Tüchtigkeit und Wissenschaft, endlich Geschicklichkeit, damit er dem Staate rechtschaffene Christen, gute Bürger und brauchbare Leute zu erziehen vermag. — Drittens gibt er didaktische Winke, welche sich auf Einübung der Buchstabenkenntnis, das Buchstabieren, Lesen und Schreiben erstrecken. Das Hauptgewicht ist auf Klassenunterricht, auf sorgfältiges Herausheben des Einzelnen, z. B. beim Anschreiben der Buchstaben, auf häufige Repetition ꝛc. zu legen. Beim Lesen unterscheidet man das Zusammenlesen der ganzen Klasse und Einzelnlesen, zuerst eins nach dem andern etliche Zeilen, nach der Hand ganze Stücke. Beim Schreiben ist dem Kinde nie die Hand zu führen und beim Verbessern des Geschriebenen nie zu viel auf einmal auszusetzen. Die zu beobachtenden Regeln beim Schreiben sind folgende:

„Die Feder in der Hand, so wie der Lehrer zeigt,
Die Linke aufs Papier, den Kopf nicht sehr geneigt,
Die Schenkel nicht geschrenkt, die Knie nicht angezogen,
Den Leib und Rücken selbst sehr wenig krumm gebogen,
Den Magen und die Brust nicht an den Tisch gedrückt,
Den Stuhl nicht allzu nah, nicht allzu weit gerückt,
Die Augen auf die Schrift und rechter Hand den Schatten:
Dann geht die Schreiberei so wie sie soll von statten.“

Viertens beziehen sich seine Anweisungen noch auf die „übrigen Pflichten eines Schullehrers.“

Braun brachte durch seine vielseitige und unermüdliche Thätigkeit die Schulreform im deutschnationalen Sinne in Fluß, obgleich das von ihm verlangte „Nacheinander“ der Lehrgegenstände

und der Ausschluß der Realien von dem Lehrplan nicht zu billigen sind.

Die Mängel in Brauns Lehrplan suchte Freiherr Adam von Ickstatt, Rektor der Universität Ingolstadt, nach Kräften zu beseitigen. Er empfahl die Aufnahme der Realien in den Lehrplan der Trivialschulen und die Gründung von Realschulen. Braun hatte inzwischen manche seiner irrigen Ansichten verbessert, und so kam am 8. Oktober 1774 eine Schulordnung zustande, worin der Hauptsache nach Ickstatts Plan, wenn auch ohne Nennung seines Namens, angenommen wurde.

Burgholzer, Heinrich Brauns Thatenleben und Schriften. Ein Beitrag zur bayerischen Schul- und Gelehrtengeschichte. München 1793. — Böhm, Heinrich Brauns Dorfschule mit Einleitung und Anmerkungen. Nürnberg, Korn. 1884. — Dr. M. Geistbeck, Die Volksschule in Bayern unter Max Joseph III. Gotha 1879.

In Würzburg-Bamberg machte sich Fürstbischof Adam Friedrich von Seinsheim durch Einführung der allgemeinen Schulpflicht durch die Gründung eines Lehrerseminars in Würzburg und durch den Erlaß einer „Schulordnung für die niederen Stadt- und Landschulen" (1774) verdient, während sein edler Nachfolger Franz Ludwig von Erthal 1791 ein Lehrerseminar in Bamberg gründete und die materielle Besserstellung der Lehrer anordnete.

(Hübsch, die Reformen und Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Volksschule im ehemaligen Hochstift Bamberg 2c. Bamberg 1891.)

3. Lehrer- und Volksschul-Bildung.

a. **Die Lehrerbildung.** Die methodischen Anweisungen der Pädagogen waren nicht so fruchtbar, als man anzunehmen geneigt ist. Die Lehrer besaßen ja nicht die nötige Bildung, um sie auch nur erfassen zu können. Es fehlten eben noch die Schulen für künftige Schullehrer. Bisher verdienten als Schulmeister, Gesellen oder Schulhalter verkommene Handwerker, entlassene Soldaten, verdorbene Schreiber 2c. kümmerlich ihr tägliches Brot. „Man war zufrieden, wenn sie nur lesen, den Katechismus hersagen, die gewöhnlichen Choräle leidlich singen und höchstens etwas schreiben konnten." So war es denn nicht anders möglich, als daß in den meisten Schulen Gedankenlosigkeit und geistige Versumpfung herrschte. Es gab freilich einzelne geschicktere Lehrer,

aber sie waren doch sehr selten, und manche davon suchten wiederum auf so lächerliche Weise zum Denken anzuleiten, daß man im Zweifel sein konnte, ob sie in der Schule mehr leisten würden, als ihre kollegialen „Einbleuer". Die Verstimmung der wirklich besser vorgebildeten Lehrer gegen die Handwerker und Bedienten im Schulfache blieb denn auch nicht aus, und die Behörden sahen sich veranlaßt, friedliches Einvernehmen und gute äußere Haltung zu empfehlen, dagegen das Branntweinschenken, das Aufspielen beim Tanze und sonstige unziemliche Hantierung zu untersagen.

Die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten war also eine immer mehr zutage tretende Notwendigkeit. Es waren zwar schon früher Versuche damit im Waisenhaus zu Halle, zu Stettin, Braunschweig, Wesel, Königsberg, Kloster Bergen rc. gemacht worden, aber die eigentliche Entstehung der Lehrer-**Seminare** gehört doch erst der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an. Seit Hecker (1748) ein solches mit seiner Realschule verband und die Philanthropen die Errichtung derselben für unerläßlich erklärten, wurde im gleichen Sinne eine lebhafte Thätigkeit fast überall entwickelt, und es entstanden, wenn auch vorerst noch vielfach als Anhängsel anderer Anstalten, Schullehrerseminare

1751	in Hannover	1785	in Dresden-Friedrichstadt
1753	„ Wolfenbüttel	1786	„ Ludwigslust
1764	„ Glatz	1787	„ Altenburg
1765	„ Breslau (kath.)	1788	„ Weimar und Öhringen
1767	„ Breslau (prot.)		
1768	„ Karlsruhe	1790	„ Salzburg
1771	„ Würzburg	1791	„ Greifswalde und Bamberg
1772	„ Klein-Dexen (Ostpreußen)	1792	„ Peterswalde u. Stade
1773	„ Helmstädt	1793	„ Greiz
1776	„ Minden	1794	„ Weißenfels, Hildburghausen
1778	„ Halberstadt		
1779	„ Idstein	1795	„ Dessau
1780	„ Gotha	1796	„ Bückeburg
1781	„ Cassel	1797	„ Freiburg
1783	„ Detmold	1800	„ Mühlhausen u. anderswo.
1784	„ Köthen u. Stettin		

In diese Zeit fallen auch die ersten Anläufe, die Schule als Staatsanstalt zu erklären (Maria Theresia: „Die Schule ist und bleibt ein Politikum."), den Konfessionsunterricht den Predigern zu übergeben und der Schule nur die Sittenlehre zu

überlassen. (Z. B. Basedow, Trapp, das Oberkonsistorium zu Berlin in einer Relation vom 18. Juli 1799; der Plan des Staatsrats Pergen in Wien 1770.)

b. **Die Volksschulbildung.** Alle diese Reformen führten auch Veränderungen herbei

1) in Bezug auf die **Schulzucht.** Sie war meist noch roh (Prügeln, Schimpfen, auf Erbsen oder einem scharfkantigen Holze knieen, auf dem Esel reiten &c.) Bisher war sie die Haupt-, der Unterricht Nebensache; jetzt begann die Zucht in den Dienst des Unterrichts zu treten. Einsicht wurde der Hauptzweck der Schule, die Zucht ward Schuldisziplin. (Vgl. Schlez.)
2) In Bezug auf **Unterricht** und **Methode** steht nun fest, daß a) der Unterricht vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten hat, b) der Unterricht sich zu den Vorstellungen des Kindes herablassen muß; c) während eine Klasse unterrichtet wird, auch die übrigen beschäftigt sein müssen, d) die Lehrart alle Seelenkräfte zu üben und zu bilden hat und e) folgende neue Gegenstände der Pflege bedürfen:
Deutsche Sprache, als Anleituug zum richtigen Sprechen und schriftlichen Gedankenausdruck (Verstandesübung), ferner Kopfrechnen und schließlich die Realien als gemeinnützige Kenntnisse aus der Naturlehre, Erdbeschreibung, Natur- und Weltgeschichte.

Beim **Religionsunterrichte** galt der Grundsatz: „Was gelernt wird, muß verstanden werden." Darum soll er erst dann beginnen, wenn die Kinder fähig sind zu urteilen. Die religiösen Lehren sind einfach und leicht faßlich vorzutragen und als Sache des Verstandes und Herzens zugleich zu betrachten. Basedow sagt: „Im Glauben an den allgemeinen Vater der Menschen soll die Jugend, ehe ihr reifes Alter kommt, unterrichtet werden. Aber man muß die Kinder nicht zum Beten anhalten, weil sie die Formeln nicht verstehen, oder der Empfindungen nicht fähig sind." Auch Salzmann gehörte dieser Richtung an. Rochow hielt die Religion nur dann für die beglückende Ratgeberin des Lebens, wenn sie den Verstand erleuchtet, das Herz erwärmt und nicht zu einer bloßen Gedächtnissache herabgewürdigt wird. Erst in der Oberklasse werde der Religionsunterricht in Form der Katechese erteilt. Aber nur die eigentlich praktischen Religionslehren gehören in die Schule, alle übrigen in den Konfirmandenunterricht.

Natorp läßt dem Katechismus keinen Platz im Religionsunterricht. Er hält die moralische Bildung für den wichtigsten Unterrichtszweig. Der „Lehrer," sagt er, „der die Unmündigen für das

Gute gewinnen will, bemüht sich vergebens, wenn er die Tugend in ihren Herzen durch Katechismusformeln oder durch Sprüche gründen will; aber er geht sicher, wenn er durch gelegentliche, zur rechten Zeit und auf die gehörige Art angebrachte moralische Erzählungen ihr Gefühl in Anspruch nimmt und ihre Phantasie mit lauter edlen Bildern, ihr Herz mit lauter edlen Empfindungen erfüllt. Hervorragende Katechismen waren vorhanden von Basedow, Salzmann, Seiler, der Sagansche Katechismus von Felbiger ꝛc. Bei den Katholiken zeigt der Religionsunterricht einen stetigeren, dem Dogma streng angepaßten Charakter.

Besonders war man auf Verbesserung des **Leseunterrichtes** bedacht. Zeidler gab 1700 ein verbessertes ABC-Buch nach der Syllabiermethode heraus. Benzky zu Berlin verteidigte dieselbe in seinem „Lesebüchlein“ 1721, ebenso Hecker (1750). Obgleich heftig bekämpft, verbreitete sie sich nach Basedows und Rochows Vorgehen doch nach und nach.

Der Buchstabiermethode ging man immer mehr zu Leibe. Die Schrift: „Nachsinners Lesekunst“ (1737) enthielt gegen das zornerweckende Buchstabieren“ den Reim:

„Mein Leser! denke doch, wie lehrt und lernt man lesen?
Wenn man „hoch“ lesen will, spricht man ha, o, ce, ha,
Dann kommt das Wort hernach, wenns erst konfus gewesen.
Man tönet zweimal ha und ist doch hier kein a,
Warum nicht lieber ho statt ha und o gesprochen,
Und dann den schwachen Ton des Stummen beigefügt?
So forderts die Natur; sonst nagt man harte Knochen
Und macht, daß groß und klein am Schulton Ekel kriegt.
Es scheinet, unsere Kunst sei noch aus Babel her. . . .
Klingt es nicht wunderlich, wenn man will „spielen“ sagen
Und kommt mit es, pe, i, e, el, e, en hervor?
Ein solches sinnlos Spiel macht mich vom Lernen jagen,
So kommt nur allzuschwer der rechte Zweck hervor.
Man pflegt den Stummen stets den falschen Laut zu geben;
Wenn es „spi“ heißen soll, so spricht man erst es pe;
Was taugt der Ton es pe? i gibt hier Laut und Leben.
Wir thun mit jener Lehr nur unseren Ohren weh.“

Plato und Dolz führten die Lesemaschinen in Deutschland ein. Basedow empfahl als Vorbereitung zum Lesen Sprachübungen, das Buchstabieren aus dem Kopfe vor aller Buchstabenkenntnis und vor dem Sillabieren und die Hilfe gebackener (!) Buchstaben.*) Gedicke geht in seinem „Kinderbuch zur ersten Übung

*) Zu Altdorf, das damals nürnbergisch war, erschien der „ABC-Buchstabier- und Lese-Trichter, eine Anweisung wodurch man den Kindern das Lesen in einer Geschwindigkeit beibringen und gleichsam eintrichtern kann.“ (Siehe Kehr, Der deutsche Sprachunterricht, pag. 17.) (Der berühmte Nürnberger Trichter stammt aus den Jahren 1647 und 1648, wo G. Ph. Harsdörfer des „Poetischen Trichters I. und II. Teil“ in Nürnberg erscheinen ließ, „um die deutsche Dicht- und Reimkunst in 6 Stunden einzugießen.“ Schultheiß, Geschichte der Schulen in Nürnberg, Bd. II, 19.) — Splittegarb setzte das ABC in Musik; seine Kinder sangen es als eine Arie.

im Lesen" vom Ganzen zu den Teilen, von den Wörtern zu den Buchstaben, welche verschiedenfarbig auftreten. Von demselben Gesichtspunkt aus schreibt Trapp auf die Gegenstände im Hause die Namen und bildet sie im Lesebuche ab. Hoffmann in München erfand (1780) die Lautiermethode, die Laut und Buchstaben unterschied und durch Olivier (am Philanthropin zu Dessau) und Krug modifiziert, eigenartig begründet und verkünstelt wurde. Heinicke behauptete, daß die Buchstabiermethode ein größeres Verbrechen sei, als die Folter und alle Unmenschlichkeiten zusammengenommen. Erst Stephani ward der Vater eines echt methodischen Leseunterrichts. **1802** erschien seine „Fibel", **1804** sein „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren." (Siehe später.) — Außer der Fibel dienten Bibel, Katechismus und Gesangbuch lange Zeit als Lesebücher, bis endlich Rochow 1776 ein gutes Schullesebuch belehrenden Inhalts verabfaßte.

Beim **Schreibunterricht** war bisher das Handführen, Nachmalen und Schreiben in alphabetischer Reihenfolge Sitte. Es ist deshalb ein entschiedener Schritt zum Besseren, daß man in dieser Periode anfing, die Buchstaben nach Maßgabe ihrer Schwierigkeit in sehr großem Maßstab an der Wandtafel vorzuschreiben. (Genetische Methode, begründet 1764 von Albrecht in Nürnberg: Elementa Kalligraphiae.) Freilich wurden auch Frakturschrift, Initialbuchstaben und Schnörkel immer noch mit Zeiverschwendung geübt*). Rochow machte die Buchstaben mit Bleistift vor und ließ sie von den Schülern mit der Feder nachfahren. Dabei wurde eine zweckmäßige Haltung des Leibes, des Kopfes und der Hand nicht übersehen. (Braun.) Im **Rechtschreiben**, vielfach mit dem Schönschreiben noch verbunden, gab Rochow Falsches und ließ es verbessern. Nach Trapp ist die Orthographie mehr durch das Auge als durch das Ohr, mehr durch das Gesicht als durch Regeln zu lernen.

Der Unterricht in der **Grammatik** ist nach Basedow in das Alter zu verschieben, in welchem die Kinder Abstraktes sich vorstellen können. Rochow verbindet richtig die Sprachlehre mit den Verstandesübungen (Ableitung der Wörter, Wurzeln und Wörterfamilien, Unterscheidung und Vergleichung der Dinge, Ursache und Wirkung 2c.), mit dem Lesen und Deklamieren. Er und Trapp gaben auch Anleitung zum Briefschreiben und zur Abfassung von Geschäftsaufsätzen.

Der **Rechenunterricht** gewann durch das Kopfrechnen,

---

*) Es liegt uns ein solches kalligraphisches Vorlegheft mit Initialen, Kanzlei-, Druck- und Schreibbuchstaben in vorzüglicher Ausführung vom Schullehrer L. Kühn in Alfershausen in Bayern vom Jahre 1791 vor, wie dieser es für jeden Schüler fertigte. Wie viel rascher und besser würden dessen Schüler haben schreiben lernen, wenn der Schreibmeister sie in der einfachen Kurrentschrift gut unterrichtet hätte?

das als Hauptsache betrachtet und durch das Tafelrechnen unterstützt wurde. Das Rechnen gedieh bis zur Regel de tri, Gesellschaftsrechnung und zu den Brüchen. Im 18. Jahrhundert zählte man 400 Rechenbücher. Allein der Mechanismus herrschte noch vor.

Die **Realien** (gemeinnützigen Gegenstände) wurden teils durch das Lesebuch, teils durch die Sprach- und Denkübungen mit Hilfe von Karten, Tabellen ꝛc. beigebracht. — Der **Unterricht** in der Geographie fand trotz der Anregung des Comenius und der durch den Schulmethodus und durch Francke veranlaßten Versuche erst am Ende des 18. Jahrhunderts eine allgemeinere Beachtung. Rousseau und die Philanthropisten waren für den naturgemäßen Lehrgang von der Heimat zur Fremde (synthetisch), während man in den Schulen den umgekehrten einschlug. J. B. Homann in Nürnberg bearbeitete (1715) den ersten Schulatlas. — Den Geschichtsunterricht wollten Basedow und Salzmann lebendig und anschaulich betrieben wissen. Trapp benützte Geschichtsbilder und ließ Tabellen anlegen; K. Frd. Becker schrieb (1795) seine berühmt gewordene „Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehrer". Doch fand dieser Unterrichtszweig vor Ende des 18. Jahrhunderts wenig Berücksichtigung. — In der Naturkunde forderten zwar Comenius und Herzog Ernst I. einen auf Anschauung gegründeten Unterricht, allein der Mangel an Anschauungsmitteln und an gebildeten Lehrern stand als unüberwindliches Hindernis der Verwirklichung entgegen. Doch war schon 1656 Herzog Ernsts „Kurzer Unterricht von natürlichen Dingen" erschienen, dem sich in der Folge 1776 Rochows „Kinderfreund", Raffs „Naturgeschichte" und Junkers „Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für Volksschulen (1787)" zugesellten.

Der **Gesang** wurde seines kirchlichen Zweckes wegen besonders in den protestantischen Volksschulen gepflegt; daneben wurden auch hie und da weltliche Lieder geübt.

Die **Gymnastik** wurde von Guts-Muths in Schnepfenthal betrieben. Von ihrer Anwendung in der Volksschule ist noch keine Rede.

Lehrmittel gab es außer den nötigsten Büchern fast keine, und die vorhandenen kamen infolge der mangelhaften Lehrerbildung dem Schulunterricht noch wenig zu gute.

Die meist sehr lässige **Schulaufsicht**, achtete auch der äußeren Verhältnisse wenig. Wo es **Schulhäuser** gab, waren es meist elende Hütten. Vielfach wurde die Schule in den Wohnstuben der Schulmeister oder reiheum in denen der Dorfbewohner abgehalten.

Trotz aller Anstrengungen war somit bis zum Ende des

18. Jahrhunderts ein erträglicher Zustand der Volksschule im allgemeinen noch keineswegs bewirkt worden. Erst gegen Ende dieses Zeitraumes begann in fast allen deutschen Ländern eine neue Periode der Entwicklung des Volksschulwesens. Die neu entstandenen Seminare, wie mangelhaft sie auch noch sein mochten, wirkten mächtig auf Hebung desselben. Wenn auch die älteren Lehrer ihre alten Lehrweisen nicht verließen, so entwickelte sich doch unter den jüngeren ein reges Streben, und viele derselben suchten auf alle Weise, das früher in ihrer Bildung Versäumte nachzuholen. Der mächtigste Anstoß zu einem völligen Neubau des deutschen Volksschulwesens erfolgte jedoch erst im Anfange des 19. Jahrhunderts.

III. Die christlich-humane Erziehung im 19. Jahrhundert.

(Die Schule zugleich im Dienste des nationalen Interesses.)

§. 21.

Charakteristik des Zeitabschnitts.

Vernünftig sein und die Liebe nach jeder Richtung hin durch die That beweisen: das ist das Ziel, dem das christlich-humane Zeitalter zusteuert. Eingeleitet wird dasselbe durch blutiges Ringen (nordamerikanische und erste französische Revolution, Franzosenkrieg), und Blut fließt wieder in Strömen, da sich eine Nation wiederholt anschickt, Deutschland zu bekriegen, um deutsche Kultur durch afrikanische Roheit zu zerstampfen, den freien germanischen Geist zu knechten, um auch die Deutschen den Sklavenketten herrschsüchtiger Egoisten zu überliefern. — (Deutsch-französischer Krieg v. 1870/71, Unfehlbarkeit und Syllabus).

Ward auch durch die erste französische Revolution die französische Freidenkerei scharf ins Gericht geführt, so ist doch ihr heilsamer Einfluß von der weittragendsten Bedeutung gewesen. Die Völker entwanden sich dem Drucke der Feudalzustände und Lehensverbindlichkeiten. Der göttliche Wert und die Freiheit der Persönlichkeit wurden mehr und mehr erkannt und geschätzt. Jeder sollte von nun an die ihm vom Schöpfer verliehene Kraft entfalten und ohne Unterschied des Standes sich und dem Ganzen zum Heil verwerten können. Für alle sollte ein Recht und ein Gesetz gelten. Verlor sich auch am Beginne dieser Periode die Aufklärung in Deutschland in seichte Aufklärerei, so ward doch zugleich in den größten Männern unserer Nation der Geist der Wissenschaft mächtig, der sie antrieb, die Welt und die Menschen zu beobachten, ihre Geschichte und ihre Entwicklungsgesetze zu erforschen. Großartig sind nun die Resultate auf den Gebieten des menschlichen Denkens und Forschens überhaupt, großartig die Leistungen auf dem Gebiete der Poesie, Sprache und Literatur, der Philosophie und Geschichte, der Kunst, des Handels und Verkehrs, überwältigend die enorme Zahl wichtiger Erfindungen und unberechenbar deren Bildungseinfluß (Dampfmaschinen, Eisenbahnen, Telegraphen 2c.) Die Naturwissenschaft ist die Fürstin unter den Wissenschaften geworden und hat eine Intelligenz

verbreitet, wie sie in der Geschichte ohne Beispiel dasteht. Trotzdem aber steht noch eine große Zahl von Menschen unter dem Drucke der Unwissenheit und des Aberglaubens, zum Teil unter der Herrschaft fremder, antinationaler, unchristlicher, wenn auch christlich sein wollender Einflüsse. Um nun den Befreiungskrieg, den der menschliche Geist noch immer kämpft, siegreich fortführen zu können, sucht das christlich-humane Zeitalter auf dem Grunde der Wissenschaften eine Erziehung zu schaffen, welche den ganzen Menschen erfassen und zur höchsten Vollkommenheit, zur Gottähnlichkeit nach dem Vorbilde Christi, führen soll, eine Erziehung, welche Leib und Geist in Harmonie setzt, den Geist aber durch allseitige Bildung so zu gestalten sucht, daß in ihm als schönste Blüte das durch das ganze Leben andauernde Streben und Ringen nach Wahrheit und Vollkommenheit erscheint. Solche Erziehung will den Menschen nicht erregt und bewegt wissen durch sein eigenes Wohl und Wehe, sondern durch das Wohl und Wehe anderer; sie will, daß jeder darauf denkt, etwas zu thun, was dem Allgemeinen, der Gemeinschaft, dem Staate, der Nation, der Menschheit zu gute kommt; daß jeder sich ein Gefühl von Zufriedenheit und Glückseligkeit verschafft, das über alle kleine Plage und über alles Trennende hinaushebt und den Menschen mit sich, mit der Welt und Gott einiget durch die Liebe.

§. 22.

Erziehung und Unterricht bei den Kulturvölkern der Gegenwart.

Der durch die Naturwissenschaft hervorgerufene Umschwung mehrte des Bürgers Wohlstand, dieser sein Bildungsstreben, das sich verallgemeinerte und Erziehung und Unterricht zu einer Angelegenheit aller Kulturvölker machte. Werfen wir zuerst einen Blick auf die außerdeutschen Länder

In **England** blieb bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts die Erziehung des niederen Volkes ganz vernachlässigt. Zwar entstanden in Schottland 1784 durch Robert Raikes Sonntagsschulen, die sich auch nach England (Amerika 2c.) verbreiteten, aber ein öffentliches Schulsystem existierte nicht.

Da tauchte noch zu Ende des 18. Jahrhunderts eine Schuleinrichtung (wechselseitige Methode) auf, welche nach ihren Er-

findern das „Bell-Lancastersche System“ genannt wird, und welche die größte Schwierigkeit im englischen Schulwesen — den Mangel an Lehrkräften — überwand. Bell und Lancaster kamen fern und unabhängig von einander auf dieselbe Idee.

Hiernach wird nämlich eine große Anzahl von Kindern unter die Aufsicht eines Lehrers („Ein Schulmeister unter 1000 Kindern,“ von Jos. Lancaster veröffentlicht) gestellt, der die Schüler mit gleicher Leistungsfähigkeit zu Klassen vereinigt und jeder derselben einen bereits gut unterrichteten Schüler zum Lehrer und Aufseher (Monitoren) vorsetzt. Der Lehrstoff ist zu diesem Zwecke genau in Pensen abgeteilt, in der Schule sind immer 2 Hauptabteilungen geschaffen, in welchen sich

1) solche Schüler befinden, die lesen lernen,
2) solche, die schon lesen können und dadurch imstande sind, sich selbst Kenntnisse anzueignen.

Diese Methode erfordert zugleich eine innige Verbindung mehrerer Unterrichtsgegenstände, also Konzentration des Unterrichts. Für Knaben nämlich, welche bereits lesen können, ist das Lesen kein Lernen mehr, sondern nur ein Hilfsmittel der sonstigen, z. B. religiösen oder moralischen ꝛc. Unterweisung. Die eigentlichen Lehrgegenstände waren deshalb nur: Lesen, Schreiben und Rechnen und für die Mädchen das Nähen.

Andreas Bell (1753–1832),

ein Geistlicher der anglikanischen Kirche, verweilte einige Jahre in Britisch-Amerika und ward 1789 durch die ostindische Kompagnie zum Leiter des Militärwaisenhauses Egmore bei Madras in Indien berufen. Er zog, durch besondere Verhältnisse veranlaßt, nach altindischem Gebrauch die befähigteren Schüler zu Helfern heran und unterrichtete mit deren Beihilfe in verschiedenen Schulklassen 200 Schüler gleichzeitig. Der Versuch gelang, Bell kehrte im Jahre 1797 nach England zurück, machte sein Verfahren durch Wort und Schrift bekannt



und fand auch, nachdem seine Methode unabhängig von seinem Vorgehen durch Lancaster verbreitet wurde, die Unterstützung der englischen Bischöfe. Auf ihre Veranlassung entstanden von 1807 an zahlreiche Armenschulen nach Bells System. Bell hinterließ ein großes Vermögen, wovon er einen guten Teil zur Gründung von Schulen seiner Art bestimmte.

Joseph Lancaster (Längkäst'r), (1778—1838)

ein Quäker aus London, war dadurch selbständig auf das System des wechselseitigen Unterrichts gekommen, daß er als Inhaber einer „Schulbude" in einem der ärmsten Stadtteile Londons die Mittel zur Besoldung von Lehrkräften nicht erschwingen konnte. Seine Erfolge machten großes Aufsehen und fanden durch reiche Subskriptionen Unterstützung. Er geriet jedoch bei seiner Unfähigkeit, eine Anstalt ökonomisch leiten zu können, in Schulden, verfeindete sich mit seinen Freunden und ging nach Amerika, wo er auch Schulen nach seinem System gründete, aber in großer Armut zu Newyork starb.



Daß die englischen Geistlichen Bell unterstützten, Lancasters Erfolge dagegen für bedrohlich hielten, hatte wohl darin seinen Grund, daß ersterer in seinen Schulen konfessionellen Unterricht erteilte, während der Quäker bloß die Bibel als das Buch, auf das sich alle Konfessionen stützen, lesen ließ.

Die Unterrichtsweise beider Männer bot manchen Vorteil, da bei ihr der Stoff eine strenge Ordnung und Begrenzung erfahren, das Gelernte zu Nutzen anderer verwendet und sonach Gemeinsinn und Lust zu gemeinnütziger Thätigkeit geweckt werden mußte. Aber sie war durchaus nicht neu; denn schon **1772** war sie in Paris, **1792** auf dem Seminar zu Kiel und um dieselbe Zeit von Girard in Freiburg i. d. Schweiz eingeführt. In Deutschland ist sie überhaupt nur in der holsteinischen Schule und dazu mit der Verbesserung heimisch geworden, daß der eigentliche Unter-

richt vom Lehrer selbst erteilt und nur das Einprägen und Üben den reiferen Schülern überlassen wurde. Außerdem hat sie aber eine Verbreitung in allen Erdteilen gefunden, und es genossen 1813 an 100,000 Kinder in derselben nützlichen Unterricht.

Die Idee des wechselseitigen Unterrichts ist an sich nicht verwerflich (Trotzendorf) und findet in gemischten Schulklassen heute noch Anwendung. Wenn auch die Gegner derselben als Nachteile mit Recht betonen, daß das Lesen leicht zum gedankenlosen Lesen, das Rechnen zu einer nicht mit Gründen belegten Übung führe und also den nackten Mechanismus mit sich bringe: so ist doch nicht außer acht zu lassen, daß sie nur eine äußere Veranstaltung und ihr Erfolg erst von Methode und System abhängig ist. Sie bleibt aber immer ein kümmerlicher Notbehelf und wurde, da ein guter Unterricht gebildete Lehrer und nicht in den Bildungsanfängen begriffene Schüler erfordert, fast überall wieder aufgegeben.

Bildnisse und Biographien der berühmtesten und verdienstvollsten Pädagogen älterer und neuerer Zeit. Quedlinburg und Leipzig, Basse. 1840?

Für England hatten diese Schulen immerhin einen großen Wert; denn sie lenkten die Aufmerksamkeit des Volkes und der Regierung auf das bisher arg hintangesetzte Schulwesen nachdrücklicher hin. — In der neuesten Zeit rief der Vorgang Deutschlands auch in England das Verlangen nach Einführung des Schulzwangs wach. Das erste, speziell für das Königreich England erlassene Volksschulgesetz v. J. 1870 legt die Leitung der Schulangelegenheiten in die Hände der Gemeinde und überläßt der Regierung nur die Oberaufsicht. Zu dem Ende steht an der Spitze des gesamten Unterrichtswesens, wie zuerst in England nun auch in Schottland, ein Erziehungsrat, als dessen Organe 10 Senior inspectors und 112 Schulinspektoren wirken. Jeder Schuldistrikt wählt eine Kommission, welche untersucht, in wie weit die vorhandenen Schulen dem Bedürfnis entsprechen, und die dann nach eigenem Ermessen das Fehlende ergänzt; welche ferner zu entscheiden hat, inwiefern und in welcher Form der Schulzwang zur Geltung kommen, und demnach besonders, ob die Schule für die Armen frei sein soll. Die religiöse Erziehung ist ganz den Kirchen überlassen. Im J. 1873 folgte ein zweites und am 13. August 1876 ein drittes, für die vereinigten Königreiche gültiges Schul-Gesetz. Das Schulwesen Schottlands wurde 1878 reformiert.

Durch diese Gesetze hat sich die Lage des Volksschulwesens innerhalb eines Jahrzehnts völlig geändert, und der Schulzwang ist im größten Teil von England und Wales, sowie in ganz Schottland eingeführt worden. Die Lehrerbildungsanstalten sind Unternehmen kirchlicher oder anderer Körperschaften mit staatlichen Prüfungen und öffentlichen Unterstützungen. 1881 gab es 41 Seminare (Training Schools). In England besuchen 60%, in Schottland 78%, in Irland 50% der im Schulalter stehenden Jugend den Unterricht. Außerdem besteht noch eine große Zahl von Schulen der verschiedenen Sekten. So zählten die Methodisten 1876 in 6095 Sonntagsschulen 115666 Lehrer und 742419 Schüler. (Vergl. pag. 103). Im allgemeinen beweisen die Bildungsanstalten der Engländer, daß ihnen die Erziehung höher steht, als der Unterricht, und daß sie in ersterer Beziehung uns Deutschen voraus sind. Es hat dies seinen Grund in der hohen Achtung des Engländers vor dem Familienleben.

Wehrhan, Das Volksschulwesen in England. Hannover 1876.

2) In **Belgien** ist durch Gesetz v. J. 1879 der Versuch gemacht worden, die Schule von der Kirche zu trennen, dagegen Staat und Schule in ein engeres Verhältnis zu setzen. Der Volksschule wurde dabei eine ganz besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In jeder Gemeinde befand sich eine Schule auf deren Kosten; doch bestand kein Schulzwang. Der Unterricht umfaßte: Religion, Lesen, Schreiben, die Elemente der französischen, vlämischen und deutschen Sprache, die Elemente des Rechnens, das Maß- und Gewichtssystem. Den Religionsunterricht erteilten die Geistlichen der treffenden Konfession.

Diese allgemein als gut anerkannte Schulorganisation wurde jedoch 1884 durch ein neues Unterrichtsgesetz (Sept. 1884) beseitigt, das ganz im klerikalen Sinne ausfiel. Den Gemeinden wurde gestattet, überall, wo die Jugend in Privatschulen unterrichtet werden kann, die öffentlichen Schulen aufzuheben. Infolgedessen sind eine große Zahl von Schulen eingegangen und viele Lehrer brotlos geworden. Die Zahl der Analphabeten betrug 1882 = 15 Proz. der zum Kriegsdienst ausgehobenen Mannschaft. Normalschulen (Seminare) gab es 1883 je 6 für Lehrer und Lehrerinnen, außerdem noch 8 Normalkurse (Notseminare) für Lehrer und 7 für Lehrerinnen.

3. In den **Niederlanden** (Holland) war das Volksschulwesen früher den kirchlichen Gemeinden überlassen und sehr un-

gleich entwickelt. Grundlegend für die neuere, weltliche und staatliche Volksschule waren die Reglements der batavischen Republik von 1801 und 1806, nach welchen die Schule den Sitten-, die Kirche den dogmatischen Unterricht zu erteilen hat. Trotz Anfeindung der Geistlichkeit ist diese Bestimmung doch im neuen Schulgesetz von 1878 aufrecht erhalten worden. Eltern, welche ihre Kinder zwischen 6 und 12 Jahren nicht zur Schule schicken, sind in ihren bürgerlichen Rechten beschränkt und von öffentlichen Unterstützungen ausgeschlossen. 1876 besuchten 16% der Schulpflichtigen keine Schule. Im Jahre 1883 zählte man 3965 Volksschulen (2822 öffentliche), in welchen in den auch bei uns üblichen Lehrgegenständen unterrichtet wurde. Für Bildung der Volksschullehrer sorgen 7 staatliche Seminare, 3 Privatseminare für Lehrerinnen und ein städtisches Seminar in Amsterdam für beide Geschlechter. Auch Normalkurse bestehen. Lehramtsprüfungen sind vorgeschrieben. An die Volksschulen schließen sich Bürger- und Arbeitsschulen.

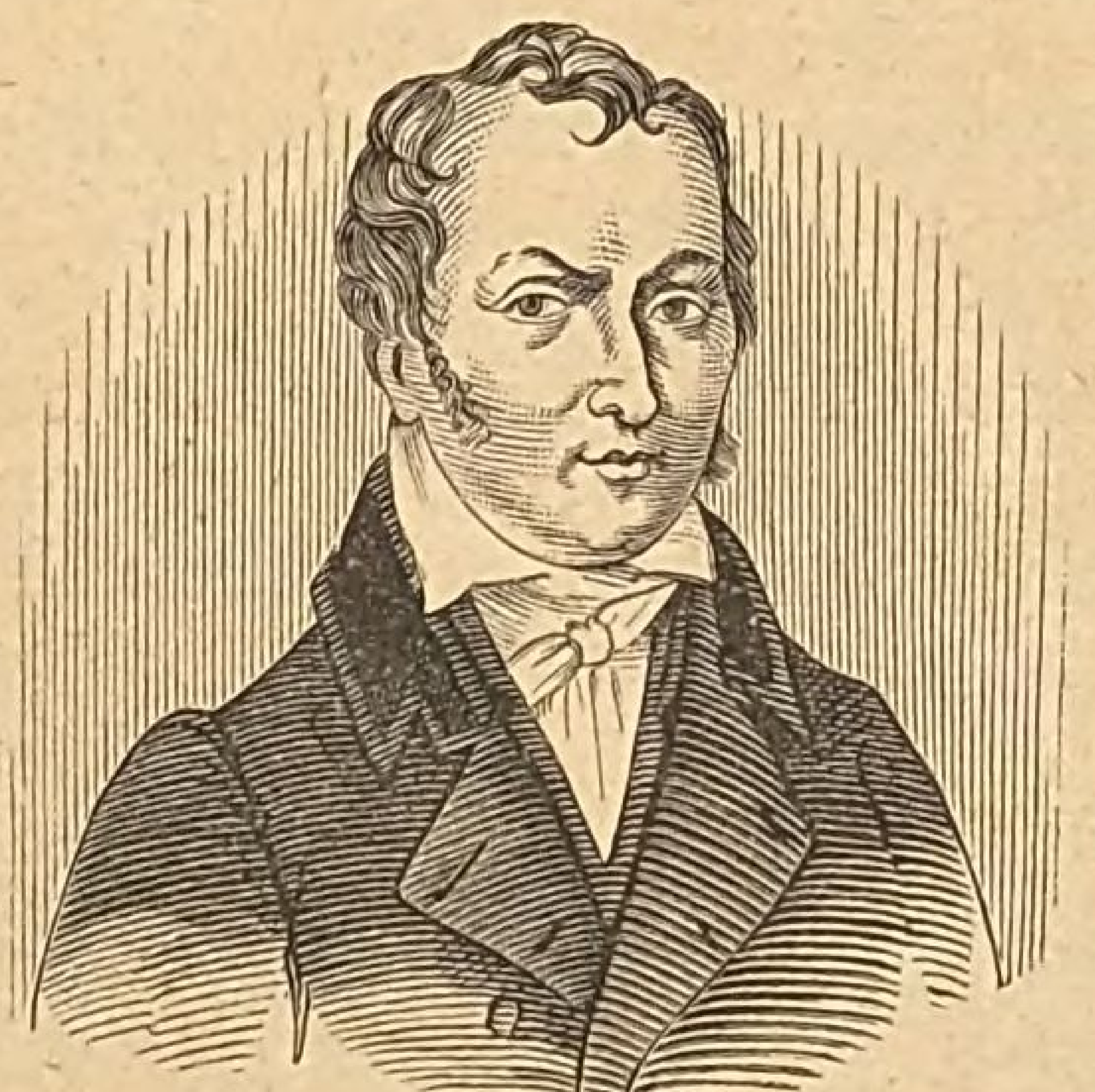
4) In **Frankreich**, wo seit **1848** Unterrichtsfreiheit besteht, datiert das Volksschulwesen eigentlich vom Jahre 1789. Durch Beschluß des Nationalkonvents sollte in jeder Gemeinde von 400 Seelen eine Schule sein. Seit Einsetzung des Direktoriums wurde dieser Bestimmung wenig Beachtung mehr geschenkt. Erst mit dem Jahre 1833 wurde jede Gemeinde wieder verpflichtet, eine Primärschule zu halten. Vom Jahre 1854 an konnte jeder 21jährige Franzose, wenn er die nötigen Fähigkeiten nachwies, Lehrer werden. Die Schulbehörden sind ähnlich den unseren zusammengesetzt. Einige Jahrzehnte lang war in Frankreich die Volksschule größtenteils den Händen der Schulbrüder und Nonnen überliefert. Durch das Gesetz vom 1. Juni 1878 wurden die Gemeinden bei Schulhausbauten kräftig unterstützt, was von erfreulicher Wirkung war. Mit größtem Nachdruck nahm Jules Ferry im Jahre 1879 die Neuorganisation der Volksschulen im liberalen Sinne in die Hand. Die Jesuiten und andere nicht anerkannte geistliche Genossenschaften wurden von der Unterrichtsthätigkeit, der Religionsunterricht vom Schulunterricht ausgeschlossen und dafür eine allgemeine Sittenlehre gesetzt, zu den gewöhnlichen Lehrgegenständen der Volksschule der Verfassungs-, Turn- und Handfertigkeitsunterricht hinzugefügt, die allgemeine Schulpflicht (1882) ausgesprochen, die Gründung von Lehrerinnen-

seminarien beschlossen, die Schule besser ausgestattet. Auf dem ganzen Gebiete der Schulverwaltung, zu der Fachmänner berufen werden, wie auch in der Lehrerwelt, die durch amtliche Konferenzen angeregt wird, herrscht reges Leben und Streben. Im Jahre 1881 sorgten 81 öffentliche Seminare*) für Ausbildung der Lehrer, 40 für die der Lehrerinnen. Eine höhere Normalschule ist für die Bildung der Seminarlehrer bestimmt. In demselben Jahre gab es 75 635 Volksschulen, von welchen 56 210 unter weltlicher und 19 725 unter geistlicher Leitung standen, mit insgesamt 58137 Lehrern, 66 828 Lehrerinnen und etwa $5^1/_2$ Mill. Schülern. 15% der Rekruten konnten damals nicht lesen und schreiben, früher dreimal soviel.

Die in Frankreich herkömmliche Unterrichtsmethode wurde eine Zeit lang durch die Jacototsche alteriert.

Jean Joseph Jacotot,

geb. 1770 zu Dijon, zuerst Advokat, dann Professor, Kapitän der Artillerie, Sekretär im Kriegsministerium, dann Prof. der Sprachen und der Mathematik in Löwen (1818—1830), dann in Paris, wo er 1840 starb, — ward der Gründer eines neuen Lehrsystems, das von zwei Grundsätzen ausgeht, nämlich:



1) **Alle Menschen haben gleiche Intelligenz**, oder der Geist ist gleich vorhanden, nur seine Bethätigung wird nach äußeren Umständen verschieden.
2) **Alles ist in und an allem**, d. h. wer eins recht versteht, versteht auch das andere. (**Konzentration des Unterichts.**) — Lerne ein Buch und beziehe alle anderen darauf. Man muß durch sinniges Beobachten die Sache einsehen, von welcher geredet wird.

---

*) Das erste französische Lehrerseminar wurde 1810 in Straßburg errichtet.

Jacotot handelt in der von Dr. Braubach 1830 übersetzten Schrift: „Der Universal-Unterricht“ vom Lesen und Schreiben, von der Erlernung der Sprache, von der Grammatik, Geschichte, Geographie, Chronologie, Arithmetik, Improvisation und der Beredsamkeit. Der Anhang enthält einen Brief des Herzogs von Levis an Jacotot und des letzteren Antwort darauf, sowie auch einen Bericht über den Universalunterricht von B. Froussard an die Gesellschaft der Methoden zu Paris.

In den 6 ersten Lektionen, welche wir hier auszugsweise mitteilen, ist vom Lesen und Schreiben die Rede.

1. Lektion. „Man legt dem Schüler das erste Buch des „Telemach“ vor und liest den ersten Satz von Wort zu Wort:

Kalypso
Kalypso konnte
Kalypso konnte sich
Kalypso konnte sich über
Kalypso konnte sich über die
Kalypso konnte sich über die Abreise
Kalypso konnte sich über die Abreise des
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses nicht
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses nicht trösten.

Der Zögling wiederholt. Man läßt diesen Satz nach einer Vorlage in Kurrentschrift schreiben und ihn alle Wörter, alle Silben, alle Buchstaben unterscheiden. Man soll nicht eilen, sondern den Zögling so lang bei der 1. Lektion halten, bis er sie unverlöschlich weiß. Der Zögling muß also aufmerksam sein, um nichts zu verwechseln, und muß so oft wiederholen, um nichts zu vergessen. (Lasset die Leute über unsere Wörtermethode lachen! Verliert nicht die Zeit, um euch mit ab ab herumzuschlagen!)

2. Lektion. Man läßt den ersten Satz wiederholen und fügt den zweiten zu, indem man dasselbe Verfahren beachtet. Der Zögling wiederholt und schreibt, der Lehrer prüft wie beim ersten Satze. Man kann diese beiden Lektionen auch in einer geben; dies hängt von dem Willen des Zöglings ab. Labor improbus omnia vincit (Anstrengung überwindet alles), sagt man in unseren Schulen. Doch der Lehrer fügt vorerst hinzu: „Non datur omnibus ad ire Corinthum“ (Nicht allen ist vergönnt, Korinth zu schauen).

Er kommt ganz und gar nicht in Verlegenheit wegen des offenbaren Widerspruchs in den Ausdrücken omnia und omnibus,*)

*) Wenn man nämlich dort sagt: „Unverdrossene Mühe überwindet alle Schwierigkeiten“ und hier wieder: „Nicht allen gelingt das Schwere,“ so widersprechen sich beide Sätze.

und der Zögling entscheidet sich von Rechtswegen für den 2. Satz, der seine Trägheit unterstützt.

Bem. Schon hier wird man auf den erwähnten Grundsatz Jacotots aufmerksam: Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, gleichen Verstand, womit er ungefähr sagen will, daß alle Verschiedenheit der Menschen in intellektueller Beziehung vorzüglich auf den stärkeren oder schwächeren Willen, auf Trägheit und Fleiß ꝛc. zurückgeführt werden kann.)

3. Lektion. Man fügt die 3. Phrase zu ꝛc. Der Zögling wiederholt und schreibt vom Anfange an. Man geht es durch, indem man anmerkt, was der Zögling vergessen, um es ihn wiederholen zu lassen. Der Lehrer soll vor allem das Gedächtnis seiner Zöglinge bereichern.

4. Lektion. Man läßt wiederholen, und geht womöglich weiter. Der Zögling wiederholt und schreibt vom Anfang an, so weit zu kommen ihm die Zeit erlaubt. Man gehet es durch, zeiget die einzelnen Buchstaben, dann das Wachsen der Silben und läßt die Zöglinge es nachweisen, Man muß sobald als möglich von dem Zögling, wenn er die Wörter kennt, Aufmerksamkeit auf die Buchstaben und Silben fordern; dies wird von Nutzen für die Grammatik sein. In pouvait z. B. zeigt a i das Imperfektum an, und t ist das Zeichen der dritten Person in der Einheit. Der Zögling wird es wohl sehen; aber er muß vollkommen die Rechtschreibung dieses Wortes kennen. Man muß ihn fragen: wo ist pou; wo ist pouv? Diese Zerlegung desselben Wortes auf mehrfach verschiedene Weise wird ihm in Erlernung fremder Sprachen von großem Nutzen sein. Die Kenntnis der Silbe pouv wird ihn das Wort pouvoir erraten lassen, und man führt ihn so dahin, daß er selbst die zusammengesetzten Wörter genau zergliedert. Z. B. wer im Lateinischen die Silben tib und cen kennt, errät tibicen.

(Darauf folgt eine längere Abschweifung über die Zusammensetzung der Wörter in den Sprachen.)

5. Lektion. Man läßt die Rechtschreibung der Wörter auswendig wiederholen. Der Zögling bereitet sich allein auf das Lesen einiger Wörter und Sätze vor. Er hat immer vom Anfange an zu schreiben. Man geht das Hinzugefügte durch, untersucht auf das sorgsamste, ob der Zögling die Rechtschreibung weiß. Die Rechtschreibung ist der Grund für eine Menge Betrachtungen, die der Verstand nie machen würde, wenn ihm das Gedächtnis nicht alle Buchstaben und alle Silben darböte.

6. Lektion. Wenn der Zögling es auswendig weiß, so beschäftigt man sich nicht mehr mit dem Lesen. Er fährt fort, auswendig zu lernen und schreibt abwechselnd nach der Vorschrift und aus dem Gedächtnisse. Der Zögling kann schon so viel lesen, daß er den Inhalt der Bücher enträtseln und verstehen kann, indem er das, was er nicht weiß, in Verbindung setzt mit dem, was er gelernt hat.

7. Lektion. Wenn der Zögling das erste Buch von denen,

die es wissen, stets wiederholen hört, so lernt er es selbst sehr bald. Man untersucht, ob er die Rechtschreibung aller Wörter weiß. Der Zögling fängt an, ein Buch auswendig zu lernen. — Jeden Tag muß zu bestimmten Stunden das Ganze wiederholt werden; ohne Not darf es nicht verteilt werden. Verstehet darum ein Buch und beziehet alle andern darauf." rc. rc. Das ist Jacotots Methode.

Das Wesentliche im Verfahren Jacotots beim ersten Lese- und Schreibunterrichte ist demnach folgendes:

„Beim Lesen ist weder vom Buchstabieren, noch vom Sillabieren, noch auch vom Lautieren die Rede; sondern man legt einen nicht gerade zu langen Satz vor, liest ihn laut, indem man auf jedes gelesene Wort zeigt und läßt den Satz durch Vor- oder Nachsprechen auswendig lernen. Darauf müssen die Lernenden zuerst nach der Reihe, dann außer der Reihe, vorwärts, rückwärts jedes Wort zeigen, das man ausspricht. Geht dies fehlerlos, so zerlegt man jedes Wort in seine Silben, indem man es nach den Silben ausspricht und läßt den ganzen Satz silbenartig, aber ohne Unterbrechung nachsprechen. Hierauf werden die einzelnen Silben genannt und die Schüler müssen sie zeigen, in und außer der Reihe, vorwärts und rückwärts. Kommt dasselbe Wort oder dieselbe Silbe mehr als einmal vor, so muß dies auf die vorgelegte Frage von den Schülern selbst gesagt und gezeigt werden. Geht es ohne Fehler, so erfolgt die Auflösung in Buchstaben und dabei wird das alte Verfahren wieder beobachtet, bis der Lernende den Satz fehlerlos hersagen, jedes Wort, jede Silbe, jeden Buchstaben anzugeben weiß. Dann geht man zum zweiten Satz über. Er wird gelernt und der erste wiederholt; dann beginnt die Vergleichung, ob ein schon bekanntes Wort, eine schon vorgekommene Silbe, ein dagewesener Buchstabe sich in dem andern Satz findet. Die noch nicht dagewesenen Wörter, Silben, Buchstaben müssen von den Schülern selbst bezeichnet und dann alles neue auf die beschriebene Art bemerkt werden. Kommt bei den ersten Sätzen kein Fehler mehr vor, so geht man zum dritten Satz über.

Hiermit werden aber vom Anbeginn an auch Schreibübungen verbunden: was gelesen und gelernt wird, muß auch geschrieben werden. Wie die deutschen Pestalozzianer auf ein Schreibendlesenlernen gekommen sind, so Jacotot auf ein Lesendschreibenlernen. Selbst unparteiische Beobachter versichern, daß auf diesem Wege sehr schnelle Fortschritte gemacht werden, denn wer etwa eine Seite, höchstens zwei so durchgegangen, könne mit Ausnahme einzelner ganz ungewöhnlicher Wörter (und selbst diese bald) fertig lesen. Die Orthographie gibt sich von selbst." (Ludwig.)

Die Gebrüder K. Seltzsam in Breslau suchten (1841) Jacatots analytische Methode einzuführen, in dem sie an dem Lesestücke: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir!" das Verfahren zeigten.

Der Schulrat Graffunder in Erfurt ging gleichfalls von dem einfachen Normalsatze, Schuldirektor Vogel in Leipzig (1843) aber von ungefähr 100 Normalwörtern aus, denen zugleich in des „Kindes erstem Schulbuche" die entsprechenden Bilder beigegeben waren. Vogels Methode wurde fortgebildet zum analytisch-synthetischen Sprech-, Schreib- und Lese-Unterricht durch A. Böhme, Kehr und Schlimmbach, Dr. Jütting u. a. (Marschalls analytisch-synthetischer Anfangsunterricht. München, Oldenbourg).

Die Fernhaltung zu großen Regelwerks, die Betonung der Fertigkeit und Geläufigkeit, die stete Vergleichung alles Gelernten, die mannigfaltige Übung an ein und demselben Stoff und die Erregung der Selbstthätigkeit des Schülers durch Prüfen und Untersuchen — sind Vorzüge dieser Methode. Beim Lese- und Schreibunterricht ist sie in der Neuzeit in Norddeutschland vielfach in Anwendung gekommen, auch wird sie nicht selten zur Erlernung fremder, aber lebender Sprachen benützt.

Universal-Unterricht oder Lernen und Lehren nach der Natur-Methode von Joseph Jacotot, Ritter des niederl. Civilverdienstordens. Enthaltend: Jacotots sämtliche Schriften, nebst den Zugaben zu der späteren Aufl. Aus dem Französischen übersetzt von J. P. Krieger, Prof. am Gymn. zu Zweibrücken. 1833. Ritters Verlag dortselbst.

In Frankreich werden z. B. die größten Anstrengungen gemacht, das deutsche Volksschulwesen zu überflügeln. Ob dies allerdings Respekt abnötigende Bestreben sobald gelingen wird, hängt auch von Deutschland ab. Je mehr hier den zeit- und vernunftgemäßen Ideen Rechnung getragen wird, desto sicherer bleibt zwischen beiden im Schulwesen eine erkleckliche Differenz.

5) In **Nordamerika** wird die Volksschule als das auf allgemeine und gleichmäßige Volksbildung abzielende Institut in den Vordergrund gestellt. Der bedeutendste Förderer des dortigen Schulwesens war Horace Mann, Sekretär des 1837 zu Boston errichteten Erziehungsrates, seit 1870 General John Eaton.

Die materielle Grundlage der Schulen der Union bilden die öffentlichen Ländereien, von welchen der 36. Teil der Staatsländereien in den Staaten und der 16. Teil der Bodenfläche in den neuen Territorien für Schulzwecke bestimmt sind. Dazu fügen die einzelnen Staaten besondere Stiftungen. Von der hohen Wertschätzung des Unterrichts zeugt z. B., daß im Jahre 1875 die Schenkungen für Schulzwecke 17 Mill. Mark betrugen. Haupt-

quelle aber bleibt die Selbstbesteuerung. — Die Oberleitung der Schulen ist Sache des Staates. Die leibliche Pflege (Sparta! Schweiz!) erfreut sich einer ganz besonderen Aufmerksamkeit in den Schulen. Die Schulhäuser sind musterhaft angelegt und eingerichtet. Sie sind geräumig, mit Vorhallen und Waschapparaten, guter Beheizung und Beleuchtung versehen; in den Lehrräumen befinden sich Thermometer, Uhren, schöne Tafeln und Karten, bequeme Sitze, Spielplätze ꝛc. Im Jahre 1880 hatten von 38 Staaten 12 die allgemeine Schulpflicht eingeführt und zumeist die unentgeltliche Lieferung der Lehr- und Lernmittel bestimmt.

Die einklassige Volksschule auf dem Lande beschränkt ihren Unterricht auf Schreiben, Lesen, Rechnen und etwas Geographie, in der mehrklassigen in Städten bilden Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Physiologie, Geographie, Geschichte und Grammatik die Gegenstände des Unterrichts. Der Religionsunterricht ist Sache der Familie und der treffenden Kirchengemeinschaft. In 137 Lehrerseminarien mit 29000 Zöglingen werden die Lehrer ausgebildet. 1883 gab es 293294 Lehrkräfte, von denen 178352 als Lehrerinnen und etwa 94000 als Lehrer bezeichnet, die übrigen nicht unterschieden sind. Dennoch ist der Lehrermangel auch in Amerika dem besseren Gedeihen der Schule hinderlich. Selten kommt beim Beginn des neuen Jahres der alte Lehrer wieder; er wird nur auf bestimmte Zeit gedungen. Dieser Wechsel steigert sich in manchen Staaten jährlich bis zu einem Drittel des Personalstandes. Mit dem Umstande, daß Lehrerinnen für die mangelnden Lehrer massenhaft eintreten, hängt wohl auch zum Teil der in der Methode herrschende Mechanismus zusammen. Die meisten Lehrbücher haben Katechismusform. Der Schüler lernt sie auswendig, die Lehrerinnen oder auch der Lehrer hören ab; freies Entwickeln durch freies Lehren fehlt. Der Wert des lebendigen, freien Vortrages und der vielseitige persönliche Einfluß tüchtiger Lehrkräfte wird auf ein geringes Maß reduziert, um nicht zu sagen mit offener Geringschätzung behandelt. Wo aber die Persönlichkeit des Unterrichtenden so wenig und das Lehrbuch beinahe alles gilt, da fehlt das sympathische Band zwischen Lehrer und Zögling, das in der Freude an gemeinsamer Arbeit sich knüpft und ohne welches eine feinere Gemütsbildung und ein

wahrhaft erziehlicher Einfluß rein unmöglich ist. Daß die Amerikaner aber in praktischer Weise das Können betonen, gereicht ihnen zum pekuinären Nutzen in einer Zeit, in welcher die materielle Strömung über alles hinweggeht.

6) Außer den genannten Staaten ist **Schweden** zu nennen, das auf dem 1842 erlassenen Schulgesetze ein geordnetes Schulwesen in dem Sinne aufbaute, wie solches in den germanisch-protestantischen Staaten sich entwickelt hatte. Fast in allen wohlhabenderen Orten befinden sich ständige Schulen, in ärmeren Gemeinden Wanderschulen. Für die Volksschulen, früher ganz von der Geistlichkeit beherrscht, setzte die Regierung weltliche Inspektoren ein. Schweden hat seitdem auf dem gesamten Schulgebiete Hervorragendes geleistet, der Handfertigkeits-, Zeichen- und Turnunterricht sind hoch entwickelt. Durch das Gesetz vom Januar 1882 ist ein neuer Fortschritt gesichert. 1871 hatte Schweden 39 weltliche Schulinspektoren, 2268 ständige, 1164 ambulatorische und 1676 Klein-Schulen (für die ersten Anfänge), dazu 6 Lehrer- und 2 Lehrerinnenseminare; 1883: 49 weltliche Schulinspektoren, 4156 gewöhnliche Volksschulen, davon 842 Wanderschulen, 990 kleinere Volksschulen, davon 433 fliegende, mit im ganzen 4063 Lehrern und 1061 Lehrerinnen; dazu 7 Lehrer- und 5 Lehrerinnenseminare. — In **Norwegen** besteht die allgemeine Schulpflicht v. 8.—15. Jahre. Die Kommunalverwaltungen sorgen für die äußeren, Probst und Pastor für die inneren Schulangelegenheiten. Die Wanderschulen (1240) nehmen gegen die ständigen (5110) ab. Es gibt 6 Lehrerseminare und allerlei Fortbildungsschulen.

7) Auch **Dänemark** hat ein gut geordnetes Schulwesen und ist man seit 1883 nachdrücklich bemüht, die äußere Ausstattung der Volksschulen zu verbessern, da sie in gesundheitlicher Beziehung dazumal noch viel zu wünschen übrig ließen.

8) **Rußland** macht große Anstrengungen, zu einem besseren Schulwesen zu gelangen. Es hatte 1878 über 25 000 Volksschulen mit 1 074 599 Schülern, hat aber über 10 Millionen schulpflichtige Kinder, und nur 60 Seminare, welche jährlich höchstens 600 Lehrer und Lehrerinnen heranbilden. Was dem Schulwesen von oben her zu gedacht ist, verteilt sich in Wirklichkeit sehr ungleich.

9) Im Königreiche **Italien** sind Tausende von Schulen entstanden, und die Regierung ist eifrigst bestrebt, die alten Schäden

zu vermindern. Gegen 19106 Lehrer und Lehrerinnen im Jahre 1861 zählte man 1879 deren 40832, gegen 801202 Schüler (1861) im J. 1885: 2360000; auch gibt es 11000 Fortbildungsschulen. Die Unterrichtsgegenstände der Volksschule sind: Grundbegriff menschlicher und bürgerlicher Pflichten, Lesen, Schreiben, Rechnen. Für die Lehrerbildung sorgten 1883: 111 Anstalten, 72 für weibliche und 39 für männliche Zöglinge.

10) Das **schweizerische** Volksschulwesen befand sich vor der französischen Revolution noch in einem sehr traurigen Zustande. Während und nach derselben machten sich um die Hebung desselben neben Pestalozzi (§ 23) besonders verdient: Johann Heinrich Zschokke (1771—1842) durch seine Thätigkeit als Erzieher, Beamter und pädagogischer Schriftsteller (Goldmacherdorf), sodann Fellenberg und Wehrli, Niederer, Schmidt und der Franziskanerpater und Schuldirektor Jean Baptist Girard (1765—1850) zu Freiburg, dessen Pläne und Gedanken ebenfalls an Pestalozzi anknüpften. Da das Unterichtswesen den einzelnen Kantonen überlassen war, so hat es sich, entsprechend dem Unterschiede derselben in Sprache und Konfession, recht mannigfaltig gestaltet und stand in manchen Kantonen im ersten Viertel dieses Jahrhunderts noch auf einer sehr niedrigen Stufe. (Vgl. Bitzius-Jeremias Gotthelf, „Leiden und Freuden eines Schulmeisters," 1838). Die Lehrgegenstände der Volksschule stimmen mit den denen der deutschen Schule überein. Im Wissen gegen dieselbe zurückstehend, in der Sicherheit des Wissens und auch in der Zucht sie übertreffend, hat die schweizerische Volksschule seit dem Jahre 1831 unter dem heilsamen Einfluß von Ign. Thomas Scherr eine durchgreifende Organisation durch Einrichtung von Schulsynoden, Verbesserung der Lehrerbildung ꝛc. erfahren. Obenan steht Zürich, dann folgen St. Gallen, Bern, Basel u. a., vorwiegend deutsche Kantone, die fortgesetzt zweckmäßige Reformen durchführten und in der trefflichen Ausstattung ihrer Schulen, besonders in der Sorge für die leibliche Pflege mustergültig sind.

11) Die ältere Geschichte des Unterrichtswesens in **Ungarn** läuft so ziemlich der des zisleithanischen Österreich parallel: mittelalterlich-kirchliche Anfänge, erheblicher Aufschwung mit der Reformation, Herrschaft der Jesuiten bis 1774, seitdem allmähliche Entwicklung eines vom Staate geleiteten öffentlichen Schulwesens. Das

Schulwesen der protestantischen Sachsen Siebenbürgens hat sich trotz aller Stürme erhalten und entwickelt. Eötvös gab schon 1848 einen kräftigen Anstoß zur Reform, besonders aber 1867, als er wieder Kultusminister wurde. Der Unterricht soll verfassungsgemäß in der Muttersprache des überwiegenden Teils der Ortseinwohner erteilt werden, doch ist seit 1878 das Magyarische in allen Schulen zu lehren. Die Volksschulen, deren Ungarn im Jahre 1885 schon 16 305 zählte, stehen unter Ortsschulkommissionen, denen der staatliche Schulinspektor vorgesetzt ist. Die Oberleitung hat der Kultusminister. Die Schulpflicht erstreckt sich vom 6.—12. Jahre, für den Wiederholungsunterricht (Sonntag) vom 12.—15. Jahre. Im Jahre 1885 gab es 20794 Lehrer und 2663 Lehrerinnen, die in 70 öffentlichen und 1 Privatseminar gebildet werden. Der Schulbesuch ist von 50% der Pflichtigen (1870) auf 80% derselben im Jahre 1885 gestiegen. Der Lehrplan ist wesentlich derselbe wie in Deutschland; der Handfertigkeitsunterricht ist vorgeschrieben.

Wie man sieht, sind Regierungen und Völker fast allenthalben bestrebt, die Schulen als notwendige Bildungsstätten zu dem Ideale zu erheben, dessen Erreichung vorhandene Einsicht und Mittel ermöglichen.

Vgl. Sander, F., Lexikon der Pädagogik. 2. Aufl. Breslau, Ferdinand Hirt. 1889.

---

§ 23.

Pestalozzi.

Deutschland führt in der Entwicklung der gegenwärtigen Pädagogik die Vorherrschaft, und König und Prophet in diesem Herrscherreich ist zwar ein Bürger der freien Schweiz, aber ein Deutscher nach Art und Gesinnung, nach Geistesrichtung und Sprache:

Johann Heinrich Pestalozzi,
geb. den 12. Januar 1746 zu Zürich,
gest. den 17. Februar 1827 zu Brugg im Aargau.

1. Aus seinem Leben.

a) Pestalozzis Jugend- und Studienzeit.

Pestalozzi wurde 1746 in Zürich geboren. Sein Vater, der Sohn eines Pfarrers, war ein gesuchter Augenarzt, seine Mutter die Tochter des Gutsbesitzer Hotze in Richterswyl am

Züricher See. Der Vater starb, als der Sohn erst 6 Jahre zählte. Beim Herrannahen seines Todes beschwor er noch ein treues Dienstmädchen: „Bäbeli, um Gottes und aller Erbarmen willen, verlaß meine Frau nicht. Wenn ich gestorben bin, ist sie verloren, und meine Kinder kommen in fremde, harte Hände.“ Bäbeli versprach dem Wunsche des Sterbenden zu genügen und „ihr hoher, einfacher, frommer Glaube,“ wie der Mutter stiller, sorglicher und herzlicher Sinn waren die ersten Erzieher des Knaben, der sich tief in die enge Welt der mütterlichen Wohnstube hineinlebte und den poetischen Sinn, die träumerische Gemütsfülle, die ahnungsreiche Anschauung, womit er später Leben und Menschen er- und umfaßte, hier in ihren Grundlinien unauslöschlich seinem empfänglichen Wesen einprägte. Auf des Großvaters Pfarrwohnung wurden daneben die ersten Keime eingepflanzt, die in späteren Jahren unter Dornen und Not zu reifen bestimmt waren: die Liebe zum niederen Volke, der Sinn für die wahren Bedürfnisse desselben und der Trieb zur Verbesserung der Volksbildung. Fehlte dem unglücklichen Rousseau vom ersten Lebenstage an die pflegende Hand und das liebevolle Herz der Mutter, so mangelte es in Pestalozzis Umgebung an allem, was den Knaben zum Manne heraufbilden konnte: am unbeugsamen Ernst und der treibenden Energie des Vaters. Die Witwe war fast mittellos und zur größten Sparsamkeit genötigt, und hielt deshalb auch ihre Kinder von dem Verkehr mit der Welt zurück. Das Leben des Knaben war infolge dessen still und häuslich zurückgezogen. Das Stuben- und Mutterkind wurde wegen seiner Schüchternheit und Unbeholfenheit verspottet; seine Schulgenossen nannten ihn „Heiri Wunderli von Thorliken.“ Hier liegen die ersten Wurzeln von jener Unbeholfenheit in praktischen Dingen, an der später seine Unternehmungen oft scheiterten. „Das wirkliche Menschenleben“ — sagt er von sich selbst — „war mir so fremd, als wenn



ich nicht in der Welt lebte. In allen Knabenspielen war ich der ungewandteste und unbehilflichste unter meinen Mitschülern, was einige veranlaßte, ihr Gespött mit mir zu treiben. — Ich kam jahraus jahrein nicht hinter dem Ofen hervor. Alle wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Denkungsart und männlicher Übungen mangelten mir." Die von der Mutter großgezogene Liebe aber machte sein Gemüt zum Mittelpunkte seiner Persönlichkeit.

Der in der Schule gedankenlose und zerstreute Knabe machte sehr ungleiche Fortschritte, so daß ihm der Schulmeister die Prophezeiung mit auf den Weg gab, daß nie etwas Rechtes aus ihm werden würde. Obgleich er das Wesen der Unterrichtsfächer richtig ergriff, war er für die Formen und das praktische Einüben gleichgültig; orthographisch schreiben lernte er nie.

Nach dem Besuche der öffentlichen Schule zu Zürich begann Pestalozzi das Studium der Theologie. Da er aber in seiner ersten Predigt mehrmals nicht weiter gekonnt (er wurde vom Lachkrampf befallen), wandte er sich zur Jurisprudenz, weil er durch dieselbe am erfolgreichsten für die Hebung der Zustände seiner Vaterstadt und seines Vaterlandes zu wirken hoffte.

Jugendlicher Eifer und idealer Sinn trieben ihn zum Anschluß an den von Bodmer unter den jungen Männern Zürichs gegründeten „Verein zur Läuterung und Hebung des sittlichen, politischen und sozialen Lebens," dem auch seine Freunde Lavater, Tobler, Füßli, Schultheß rc. angehörten. Die Patrioten, so nannte man diese Vereinigung, traten als Anwälte der Armen und des Landvolkes auf und suchten von denselben alle ungerechten Bedrückungen der Züricher Stadtherrn durch Wort und Schrift abzuwehren. Hieraus ergaben sich für Pestalozzi mancherlei Unannehmlichkeiten, sogar eine dreitägige Gefangenschaft; aber es wuchs damit auch die Liebe zum unterdrückten Volke und der Unmut gegen die Ungerechtigkeiten der Bedrücker nur noch mehr, so daß er immer lebhafter in dem Verlangen erglühte, dem armen Volke eine Besserung seiner Lage zu bringen. Sein Freund Bluntschli ermahnte ihn noch sterbend, sich in seiner Begeisterung ja nicht in zu weit führende Unternehmungen einzulassen und prophezeite damit richtig die Zukunft Pestalozzis. Während dieser Zeit wurde er auch mit Rousseaus Emil bekannt und sein träumerischer Sinn von diesem Traumbuch enthusiastisch ergriffen.

Infolge angestrengter Studien erkrankte er und ging zur Erholung zu einem verwandten Arzte, Dr. Hotze in Richterswyl, und von da zu einem berühmten Ökonomen, Namens Tschiffeli in Kirchberg im Kanton Bern, um seine Pläne für Hebung des Landvolkes zu verfolgen.

b. Pestalozzi als Kolonist und Vater der Armen auf dem Neuhof.

Nachdem Pestalozzi ein Jahr lang bei Tschiffeli sich allen landwirtschaftlichen Arbeiten unterzogen, in Hemdärmeln und die Peitsche in der Hand die Wagen durchs Dorf gefahren, beschloß er, Landwirt zu werden und eine Musterwirtschaft zu gründen, um dem Landvolke zu zeigen, wie man zu einer menschenwürdigen Existenz als freier Bürger gelangen könne. Gerade hierdurch glaubte der „landwirtschaftliche Träumer", wie er sich später selbst nannte, dem von den aristokratischen Geschlechtern unterdrückten niedern Volke aus der Rechtlosigkeit und zugleich aus dem Sittenverderben herauszuhelfen. **1768** kaufte er im Aargau eine Strecke Heideland, das Birrfeld, baute sich ein Haus, legte eine Krapppflanzung an und nannte die Besitzung **Neuhof.**

Nun sollte das Glück seinen Einzug halten. Am 24. Januar **1769** führte er Anna Schultheß, die Tochter eines vermögenden Kaufmanns in Zürich, als seine Frau ein, deren Eltern die Vermählung nur mit Widerstreben gestattet hatten. Allein das Glück des jungen Paares wurde bald getrübt. Die Wirtschaft gedieh nicht; schlechte Jahrgänge, unzuverlässiges Dienstpersonal und sein eigenes Ungeschick, der Mangel an Umsicht und Energie waren die Ursachen des schnellen Ruins. Pestalozzi geriet in Schulden und organisierte deshalb unter Beihilfe der Städte Zürich, Bern und Basel auf seinem Neuhof **1775** eine Armenanstalt, die bald 50 Zöglinge zählte. — Der Neuhof sollte diesen Kindern Obdach, Unterhalt und Bildung gewähren, sie mit Feld und Industriearbeit, Spinnen ꝛc. beschäftigen und auf diese Weise möglichst selbst verdienen lassen, was sie brauchten. Mit selbstverleugnender Liebe wurde Pestalozzi der Vater und Lehrer der Kinder, die zum Teil verwildert, unverbesserlich, störrisch und höchst undankbar waren, ja sich teilweise wieder entfernten, wenn sie kaum gereinigt und gekleidet worden waren. Er selbst aber schreibt: „Es ist unbeschreibliche Wonne, Jünglinge und Mädchen, die elend waren,

wachsen und blühen zu sehen, ihre Hände zum Fleiß zu bilden und ihr Herz zu ihrem Schöpfer zu erheben, Thränen der betenden Unschuld im Angesicht geliebter Kinder zu sehen und ferne Hoffnung von Tugendempfindung und Sitten im verworfenen, verlorenen Geschlechte." Da öffentliche Unterstützungen nicht mehr floßen, mußte die Anstalt bei dem eingetretenen Notstand nach 5 Jahren aufgelöst werden **(1780)**.

Pestalozzi hatte nicht genügende Menschen- und Geschäftskenntnis, um der Verarmung zu entgehen. Unter den kümmerlichsten Verhältnissen erhielt er sich mit seiner treubewährten Gattin noch 18 Jahre auf dem Neuhof und litt oft bitteren Mangel.

Und doch hat dieser Mann, der unscheinbar im Äußeren, ärmlich gekleidet, wie seine Bettelkinder, oft ungewaschen, mit verworrenem Haar, mit niedergetretenen Schuhen und herabhängenden Strümpfen, ohne ruhige Besonnenheit, ohne sichern Takt im Handeln, ohne gesellige Gewandtheit, durch seine alles hingebende Liebe und Opferwilligkeit, die immer voranging, wenn es galt, Bedrängten zu helfen, die Welt in Begeisterung versetzt. Von seinen Schuhen schnitt er die silbernen Schnallen und band sie mit Stroh zusammen, um einem Bettler zu helfen. Die Demut und Bescheidenheit, die Anspruchslosigkeit, worin es ihm keiner seiner Zeitgenossen gleichzuthun vermochte, kämpften zugleich gegen den feinen und groben Materialismus der Zeit. Es jammerte ihn des Volkes, das er im Elend schmachten sah, und er verstand dieses Elend — er lebte selbst darin.

c. Pestalozzi als Schriftsteller.

In dieser trüben, sorgenvollen Zeit, als ihn die Freunde verließen, die Feinde verspotteten, reifte in dem Manne, der der ganzen Menschheit helfen wollte, noch im Jahre **1780** eine inhaltsschwere Frucht, eine Reihe Aphorismen, die in den **„Abendstunden eines Einsiedlers“** das Programm seines pädagogischen Wirkens, Goldkörner in silbernen Schalen enthalten, weshalb wir die wichtigsten Sätze folgen lassen. Entwickelung aller Kräfte zur Begründung einer glücklichen Existenz, allgemeine Bildung als Grundlage jeder Berufsbildung auf dem Wege anschaulichen Erkennens, Familienerziehung, Begründung eines reinen religiösen Sinnes und tugendhaften Charakters — sind die Angelpunkte

dieser aus 10jähriger Erfahrung hervorgegangenen Schrift, mit welcher er seinen Ruf als pädagogischer Schriftsteller begründete. Aufgemuntert durch den Buchhändler Füßli in Zürich, griff Pestalozzi wiederholt zur Feder. Schon nach wenigen Wochen erschien **1781** das aus der Not geborene unvergleichliche Volksbuch **„Lienhard und Gertrud"**, das eine Liebe zum Volke diktiert hat, die man nicht wieder findet. Da sagt er z. B. „Ich sah das Elend des Volkes, darum wandte ich mich an das Herz der Armen, an das Herz derer, die für die Verlassenen an Gottes Statt stehen, an die Mütter, um das ihren Kindern zu sein, was kein Mensch auf Erden für sie sein kann."

Er schildert darin mit der Wahrheit der Erfahrung im echten Volkstone, wie die Gemeinde Bonnal durch den schurkischen Vogt Hummel zu Trunk und Müßiggang verleitet, in sittliches Verderben und äußere Not gestürzt wird, in welche auch der gutmütige, aber schwache Maurer Lienhard gerät. In einer sehr interessanten Erzählung entwickelt er sodann die Mittel, welche zur sittlichen, geistigen und bürgerlichen Wiedergeburt im Volke selbst liegen. Mit Veredlung des Familienlebens, welches in der verständigen und rechtschaffenen Gertrud, Lienhards Frau, personifiziert ist, erstrebte Pestalozzi in erster Linie die Verjüngung der sozialen Zustände. Damit eröffnete er der Pädagogik des Herzens eine neue Welt. Ihm erst verdankt die Frau ihre Stellung in der Erziehung. Die Schule ist ihm das zweite, eine gewissenhafte Obrigkeit (Gutsherr Arner) im Bunde mit der Industrie das dritte Mittel.

Das Buch erregte großes Aufsehen und fand den reichsten Beifall; noch heute nimmt es einen Ehrenplatz in der pädagogischen Literatur ein. Die edle Königin Luise von Preußen schrieb 25 Jahre nach dem Erscheinen desselben: „Ich lese jetzt Lienhard und Gertrud von Pestalozzi, ein Buch fürs Volk. Es ist mir wohl in diesem Schweizerdorfe. Wäre ich mein eigner Herr, so setzt ich mich in meinen Wagen und rollte zu Pestalozzi in die Schweiz, um dem edlen Mann mit Thränen in den Augen zu danken. Wie gut meint er es mit der Menschheit! Ja, in der Menschheit Namen dank ich ihm." *) Mit diesem Buche ward Pestalozzi der Begründer

*) Obwohl es nicht möglich ist, durch einige herausgehobene Abschnitte das herrliche Buch genügend kennen zu lernen, so dürften die später folgenden

der Dorfgeschichten. Die folgenden Teile, sowie **„Christoph und Else“ (1782)**, das sich auf Lienhard und Gertrud gründet, fanden weniger Anklang.

Von seinen auf dem Neuhof geschriebenen pädagogischen Werken sind noch die **„Figuren zu meinem ABC-Buch“ (1797)** hervorzuheben, die er **1803** als **„Fabeln“** herausgab, sodann **„Nachforschungen über den Gang der Natur bei der Entwickelung des Menschengeschlechtes“ (1797** erschienen). Gehören die „Figuren“ zu den besten geistigen Produkten Pestalozzis, so lesen sich die „Nachforschungen“ etwas mühsam, sind jedoch reich an erhabenen Originalgedanken, erinnern aber in vielem an Rousseau. Aus beiden, sowie aus den Abendstunden folgen wörtliche Auszüge. Seine übrigen Schriften von hervorragend pädagogischer Bedeutung fallen in spätere Zeit.

d. In Stanz Vater der Waisen.

Zu dieser Zeit ging die Nachricht von dem Unglück Unterwaldens wie ein Lauffeuer durch die Schweiz. Der ganze Kanton war von den Franzosen verwüstet, Stanz verbrannt worden, eine große Anzahl vater- und mutterloser Waisen irrten im Lande umher. Pestalozzi, die ewigen Ideale des Menschenlebens hoch haltend, rief in seiner trostlosen Lage: „Ich will Schulmeister werden!“ Schon lange sich darnach sehnend, seinen brennenden Eifer für Volksbeglückung in die praktische That umsetzen zu können, übernahm er auf Wunsch seines Freundes und Gesinnungsgenossen, des Regierungs-Direktors Le Grand, **1798** die Einrichtung einer Waisenanstalt im Ursulinerinnen-Kloster zu **Stanz**, woselbst er von neuem 70 vier- bis zehnjährigen Kindern alles war — Oberaufseher, Zahlmeister, Hausknecht und Magd — Kindern, die nach jeder Seite hin verwahrlost, mit Krätze, Grind und Ungeziefer behaftet waren. Mit Aufbietung aller Kräfte, die aus der reinsten Liebe flossen, überwand er das Mißtrauen der Bewohner und die Unarten der Kinder. „Meine Thränen,“ erzählt er, „flossen mit den ihrigen, mein Lächeln begleitete das ihrige.“

Hier, wo Pestalozzi an den armen und unglücklichen Waisen den ganzen Reichtum seiner uneigennützigen Menschenliebe zeigte,

---

Kapitel doch Zweck und Form desselben ziemlich kennzeichnen und die kräftigste Aufforderung sein, das Ganze zu lesen. Verlag: Reclam-Leipzig. 80 ₰.

machte er auch seine ersten eigentlichen **Lehrversuche**. Die Stille war ihm hier das erste Mittel der Thätigkeit. Dann kam er auf das Bedürfnis des Taktes zur gleichzeitigen Beschäftigung der Masse, die er im Rhythmus sprechen ließ. Seinem Streben, die Lehrmittel so zu vereinfachen, daß „jeder gemeine Mensch dahin zu bringen, seine Kinder zu lehren," entsprach der Unterricht der Kinder durch Kinder; er machte die Kinder zu seinen Gehilfen. Er setzte das fähigere Kind zwischen zwei unfähigere, damit es diese unterweise 2c. 2c. So fand er lehrend die Grundprinzipien seiner Methode. Schon sah er herrliche Erfolge. Er selbst erzählt: „Ehe die Frühlingssonne den Schnee unserer Berge schmelzte, kannte man meine Kinder nicht mehr. Mir waren diese Engelsaugen hoher Lebensgenuß."

Dennoch verstand man den edlen Mann vielfach nicht, mied sogar seinen Umgang. Dazu waren die katholischen Eltern argwöhnisch gegen den reformierten Ketzer oder forderten Almosen, wenn sie ihre Kinder nicht mehr zum Betteln mitnehmen durften. Der Regierungskommissär Zschokke aber war einsichtig genug, seine Hingabe an die Riesenarbeit zu würdigen und Arm in Arm mit ihm zu gehen. Plötzlich jedoch wurde Pestalozzi aus dieser seiner gesegneten Thätigkeit gerissen. Die Franzosen verwandelten das Kloster zu Stanz i. J. 1799 zu einem Militärhospital. Die armen Kinder zogen wieder ins alte Elend hinaus; auch Pestalozzi mußte Stanz verlassen, nachdem er so nahe an der Erfüllung seiner Träume zu sein glaubte. Es war für ihn in der That ein Glück, denn er hatte seinen Körper während dieses pädagogischen Heldenjahres in übermenschlicher Anstrengung fast aufgerieben und mußte Ruhe haben. Er suchte deshalb kurze Zeit Erholung auf dem Gurnigel (Bad im Kanton Bern), um bald wieder in einer Schule weiter arbeiten zu können.

e. In Burgdorf und Münchenbuchsee Gründer der neuen Volksschule.

Zu diesem Behufe ging er noch im J. **1799**, 53 Jahre alt, nach **Burgdorf**, wo er in den untern Klassen der sogenannten Hintersassenschule an der Seite eines ungebildeten und neidischen Schusters, der hier als Lehrer fungierte, in derselben Stube unterrichtete. Welche Entsagung und Aufopferung gehörte zu solchem Schritte! Hier besuchte ihn der Philosoph Herbart im Früh-

jahr 1800. Den Eindruck, den die Übungen der Kinder auf ihn machten, beschreibt er also:

„Eine lebendige Thätigkeit dauerte gleichmäßig fort bis ans Ende. Ich hörte das Geräusch des Zugleichsprechens der ganzen Schule, nein, nicht das Geräusch, es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, wie ein taktmäßiger Chor und so gewaltig, wie ein Chor, so fest bindend, so bestimmt haftend auf das, was eben gelernt wurde, daß ich beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eines von den lernenden Kindern zu werden. Ich ging hinter ihnen herum, zu horchen, ob nicht etwa eines schwiege oder nachlässig spräche; ich fand keines. Die Aussprache dieser Kinder that meinen Ohren wohl, obgleich ihr Lehrer selbst das unverständlichste Organ von der Welt hat. Die Kinder gebrauchten zugleich Mund und Hände; keinem war Unthätigkeit und Stillschweigen auferlegt. Kein unnützes Wort ward in der Schule gehört, also der Zug des Auffassens nie unterbrochen. Der Lehrer spricht beständig den Kindern vor, der fehlerhafte Buchstabe wird sogleich auf der Schiefertafel ausgelöscht; so kann das Kind nie bei seinen Fehlern verweilen. Das rechte Gleis wird nie verlassen; und so hat jeder Moment seinen Fortschritt" rc.

Da sein Kollege immer argwöhnischer wurde, indem er seine Stelle zu verlieren fürchtete, erhielt Pestalozzi mit Mühe durch Vermittlung seines Freundes Stapfer die unterste Klasse der Bürgerschule, an welcher er 8 Monate mit bestem Erfolg unterrichtete, weshalb er noch i. J. 1800 im Schlosse zu **Burgdorf** mit Krüsi, Tobler und Buß eine Erziehungsanstalt errichtete, die er mit seinem Geiste erfüllte. Zu den genannten Lehrern kamen später ein früherer Schüler der Anstalt, Ramsauer, sowie Niederer und Schmid.*)

Im folgenden Jahre (1801) verfaßte er das Buch: „**Wie**

*) Hermann Krüsi aus Gais in Appenzell war früher Taglöhner, aber vom 18. Lebensjahr an Lehrer dortselbst; er kam mit 26 Waisenkindern nach Burgdorf und verband sich da mit Pestalozzi. Johannes Ramsauer war ein solches Waisenkind und wurde bald ein treuer Gehilfe Pestalozzis, von dessen Anstalten er (1838) ein getreues Bild entworfen hat. In Burgdorf traten noch Buß und Krüsis Freund Tobler ein. Letzterer zog Niederer heran, dem noch Jos. Schmid folgte. Dieser kam als 14jähriger Hirtenknabe aus dem Vorarlbergischen zu Pestalozzi. Er hatte ein ganz besonderes Lehrgeschick in den mathematischen Wissenschaften, war aber eben so hochmütig als befähigt. Niederer kam als Mann an die Anstalt, nachdem er sein Pfarramt niedergelegt hatte, um mit Pestalozzi gemeinsam zu arbeiten und dessen Ideen zu begründen.

Gertrud ihre Kinder lehrt.“ Diesem Buche, woraus vornehmlich die Kenntnis seiner Methode zu schöpfen ist, wird ein kurzer Auszug entnommen werden. Seine Schüler und Mitarbeiter haben das Buch kommentiert. 1802 erhob die Regierung, von dem Befunde der Anstalt sehr befriedigt, dieselbe zur Staatsanstalt. (Seminar für Lehrer, Waisenhaus und Pensionsanstalt). **1804** wurde das Kloster **München-Buchsee** von der Regierung Pestalozzi für seine Anstalt angewiesen. Auf Wunsch der Lehrer übertrug er mit innerem Widerstreben die Direktion dem in der Nähe wohnenden Fellenberg, dem Leiter der Erziehungsanstalt von Hofwyl. Aber Pestalozzi, der ideale feurige Alte, konnte sich dem viel jüngeren Manne, dessen Direktionstalent er übrigens gerne anerkannte, nicht unterordnen. Er verlegte daher **1805** sein Institut an den Neuchateler See, wo ihm die waadtländische Regierung das unbenützte Schloß zu **Iferten** überließ.

f. In Iferten (Yverdon) Erzieher der Menschheit. (1805 – 1825.)

Hier war es nun, wo er den Höhepunkt seines Ruhmes erreichte, wo er in seinem Knaben- und Mädcheninstitute Zöglinge aus allen europäischen Ländern um sich versammelt sah, wo Schulmänner und Gelehrte, Staatsmänner und Fürsten, die Edelsten ihrer Zeit, bei dem „Volkspropheten“ Begeisterung für die Erziehung und Belehrung über dieselbe holten, z. B. Rengger, Direktor der helvetischen Republik, Fürst von Dietrichstein aus Wien, die Herzogin von Sachsen-Meiningen, der preußische Regierungs-Rat Minutoli, der russische Staatsminister Kapodistrias, Herzog Ferdinand von Württemberg, der englische Geistliche Bell, Fellenberg ꝛc. Die Könige von Preußen*) und Holland wallfahrteten zu ihm, Kaiser Alexander von Rußland hatte zu Basel eine Unterredung mit Pestalozzi und verlieh ihm den Wladimirorden. Die deutschen Denker traten für Pestalozzi ein, die preußische, württembergische und bayerische

*) Als i. J. 1814 Friedrich Wilhelm III. nach Neuchatel kam, war Pestalozzi sehr krank, wollte aber doch zum Könige geführt sein. „Wenn durch meine Gegenwart“, sagte er zu dem abwehrenden Ramsauer, „auch nur ein einziges Kind in Preußen einen besseren Unterricht empfängt, so bin ich reichlich belohnt“, und dabei fiel er von einer Ohnmacht in die andere.

Regierung interessierten sich besonders für seine Reformideen. Der preußische Staatsrat Süvern sagte den nach Iferten abgehenden Eleven, „daß ihr Höchstes sein müsse, sich zu erwärmen an dem heiligen Feuer, das in der Brust dieses Mannes der Kraft und Liebe glühe.“ Seine Begeisterung übte denn auch auf die jungen Männer, die ihn besuchten, einen mächtigen Einfluß aus. Wir nennen nur den Geographen Karl Ritter, den Schuldirektor Gruner, Fröbel, v. Türk, Karl v. Raumer, Schacht, Zeller, Plamann.

Trotzdem hatte das Institut seine Mängel, und der Ruhm



Pestalozzidenkmal vor dem Schlosse zu Yverdon.

gereichte ihm mit zum Verderben. Die zu große Zahl der nach Alter, Konfession, Nation und Erziehungsweise ganz verschiedenen Zöglinge (160) machte ein Familienleben unmöglich, die unauf=

hörlichen Besuche führten viele Störungen herbei. Der bunte Schülerzuwachs ließ den Zweck der Anstalt nicht deutlich zum Ausdruck kommen und trug zur Lockerung der Disziplin bei. Den Lehrern (es waren i. J. 1806 deren 15) mangelte gründliche Bildung, und Pestalozzi besaß bei aller Hingabe nicht die Kunst, das Ganze zu leiten und zu regieren. Neid und Mißgunst regten sich in den Herzen seiner Mitarbeiter, und so entstanden Mißhelligkeiten zwischen seinen Gehilfen Niederer und Schmid, infolge deren Schmid 1810 die Anstalt verließ, aber bald wieder zurückgerufen wurde. Da traf Pestalozzi 1815 der größte Schlag, der ihn zu treffen vermochte. Es starb nämlich seine für ihn und die wirtschaftliche Seite der Anstalt treubesorgte und bewährte Gattin. In dieser traurigen Zeit, in welcher er, wie er sagt, „in Gefahr war, den Verstand zu verlieren“, erfreute ihn die Ernennung zum Doktor der Philosophie durch die Universität Breslau. Aber nun brachen wiederholt Zwistigkeiten zwischen Niederer und Schmid aus; Niederer ging, Schmid besorgte eine Ausgabe von Pestalozzis Werken, die 50 000 Gulden eintrug. Diese Summe bestimmte der selbstlose Mann zur Errichtung eines Armenhauses in Clindy. Im Jahre 1825 sah er sich jedoch gezwungen, das Armenhaus in Clindy aufzuheben und die Anstalt seines Ruhmes zu Iferten mit den Worten zu verlassen: „Wahrlich es ist mir, als machte ich mit diesem Rücktritte meinem Leben selbst ein Ende, so wehe thut es mir.“

g. Pestalozzis letzte Lebensjahre.

Mit diesem Bekenntnis trat „der Held des Glaubens und der Liebe“, der viel gekämpft und gerungen, dem viel mißglückt war, von dem Schauplatz seiner praktischen Wirksamkeit ab und zog sich als 80jähriger Greis zu seinem Enkel auf seinen geliebten Neuhof zurück, woselbst er noch zwei lehrreiche Schriften, seine „Lebensschicksale“ und seinen „Schwanengesang“ schrieb. Letzterer enthält eine Zusammenfassung seiner Idee, daß auch der Unterricht Entwicklung des Kindes zum Menschen sein müsse, die rein menschliche Bildung höher stehe, als die Berufsbildung. Die Schriften empfiehlt er der Nachwelt am Schlusse mit den Worten: „Prüfet alles, behaltet das Gute, und wenn etwas Besseres in euch selber

gereift, so setzet es zu dem, was ich euch in diesen Bogen in Wahrheit und Liebe zu geben versuche, in Wahrheit und Liebe hinzu."

Im letzten Lebenssommer besuchte der 80jährige Greis noch die Waisenanstalt Zellers in Beuggen, wo ihm ein herzlicher, ihn zu Thränen rührender Empfang bereitet wurde. Den ihm gewidmeten Eichenkranz wies er mit den Worten zurück: „Nicht mir, der Unschuld gebührt dieser Kranz!" Die Kinder sangen sein Lieblingslied, das Göthesche Gebet um Frieden, das er durch Gertrud ihren Kindern in den Mund gelegt hatte: „Der du von dem Himmel bist." Im November desselben Jahres hielt er noch in Brugg einen zündenden Vortrag über die erste Erziehung des Kindes. Am 15. Februar 1827 erkrankte er; er ließ sich nach Brugg zum Arzte bringen. Hier legte Pestalozzi am 17. Februar **1827** sein müdes Haupt mit den Worten zur Ruhe: „Ich vergebe meinen Feinden; mögen sie den Frieden jetzt finden, da ich zum ewigen Frieden eingehe!"*)

Im Dorfe Birr wurde seine irdische Hülle zur Ruhe bestattet; dankbare Hände pflanzten einen Rosenstrauch auf das Grab. Zur Feier seines 100jährigen Geburtstages errichtete der Aargau in der Giebelseite des Schulhauses zu Birr 1846 ein Grabmal, in das Pestalozzi's Überreste eingesenkt wurden. Die bedeutsame Inschrift desselben lautet: „Hier ruhet Heinrich Pestalozzi, geboren in Zürich den 12. Januar 1746, gestorben in Brugg den 17. Hornung 1827. Retter der Armen auf Neuhof, in Stanz Vater der Waisen, in Burgdorf und München-Buchsee Gründer der Volksschule, in Yverdon Erzieher der Menschheit — Mensch, Christ, Bürger: Alles für Andere, für sich nichts. Friede seiner Asche!
Unserm Vater Pestalozzi der dankbare Aargau."

2. Aus Pestalozzis Schriften.

a. Aus den in Iselins Ephemeriden (Tagebücher) 1780 veröffentlichten Aphorismen unter dem Titel:

„Abendstunden eines Einsiedlers."

„Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist, der Mensch in seinem Wesen, was

*) Das Sterbehaus zu Brugg wurde 1888 mit einem Medaillon-Bildnis Pestalozzis geschmückt.

ist er? Warum sagens die Weisen uns nicht? Braucht auch ein Bauer seinen Ochsen und lernt ihn nicht kennen? Und ihr, die ihr den Menschen braucht und sagt, daß ihr ihn hütet und weidet, nehmet auch ihr die Mühe des Bauern für seinen Ochsen? Was der Mensch ist, was er bedarf, was ihn erhebt und erniedrigt, das ist Bedürfnis der Hirten und Völker und Bedürfnis des Menschen in den niedrigsten Hütten.

Warum forschet er nicht nach den Bedürfnissen seiner Natur, daß er darauf baue den Genuß und Segen seines Lebens? Warum sucht er nicht Wahrheit, die ihn in seinem Innersten befriedigt, die seine Kräfte entwickelt, seine Tage erheitert und seine Jahre beseligt?

Befriedigung unseres Wesens in seinem Innersten, dich zu suchen und nach dir zu forschen, ist Ziel und Bestimmung der Menschheit.

Der Segen der Welt ist gebildete Menschlichkeit. Alle reinen Segenskräfte der Menschheit liegen im Innern der Natur mit ihren Grundanlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit. Jede Schulbildung, die nicht auf Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre.

Mensch, du selbst, das innere Gefühl deiner Kräfte ist der Vorwurf der bildenden Natur. Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeine Weisheit auch der niedersten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.

Alle Menschenweisheit beruht auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens und aller Menschensegen auf diesem Sinne der Einfalt und Unschuld.

Auch die trägen, leeren Öden der finstern Unwissenheit führen ab von der Bahn der Natur. Erhabene Bahn der Natur, die Wahrheit, zu der du führest, ist Kraft und That, Quelle, Bildung, Füllung und Stimmung des ganzen Wesens der Menschheit. Die Bahn der Natur, welche die Kräfte der Menschheit enthüllet, muß offen und leicht und die Menschenbildung zu wahrer, beruhigender Weisheit einfach und allgemein anwendbar sein.

Durch Realkenntnis wirklicher Gegenstände muß zuerst der Geist zur Wahrheit und Weisheit lenksam gebildet sein, ehe man sich hineinwagt in das tausendfache Gewirre von Wortlehren und Meinungen. Auch erzwungene und steife Ordnungsfolge ist nicht in der Lehrart der Natur. Aber in ihrer Bildung ist Freiheit und in ihrer Ordnung haushälterische Genauigkeit.

Die Natur enthüllet alle Kräfte durch Übung, und ihr Wachs-

tum gründet sich auf Gebrauch. Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Übung Stärke erlangt hat, und hüte dich vor Härte und Anstrengung.

Aber Mensch, du lebst nicht für dich allein auf Erden. Darum bildet sich die Natur auch für äußere Verhältnisse und durch sie. Die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur. Daher bist du, Vaterhaus, Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit. Vaterhaus, du Schule der Sitten und des Staates!

Gott, als Vater deines Hauses, als Quell deines Segens — Gott als dein Vater! In diesem Glauben findest du Ruhe und Kraft und Weisheit, die keine Gewalt, kein Grab dir erschüttert.

Glaube an Gott, du bist der Menschheit in ihrem Wesen eingegraben, wie der Sinn zum Guten und Bösen, wie das unauslöschliche Gefühl von Recht und Unrecht, so unwandelbar fest liegst du als Grundlage der Menschenbildung im Innern unserer Natur.

Vatersinn und Kindersinn, dieser Segen deines Hauses, Mensch, ist Folge deines Glaubens. Der Glaube an Gott ist das Band des Fürsten und seines Volkes, das Band der inneren Vereinigung der Segensverhältnisse der Menschheit. Vatersinn und Kindersinn im Nationalgeist ist Quelle aller Nationaltugend, alles reinen Nationalsegens. Gott ist Vater der Menschheit. Kinder Gottes sind unsterblich. Ist Gott Vater der Menschen, so ist der Tag ihres Todes nicht der Tag der Vollendung ihres Wesens.

Die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltsegens, die Quelle der Liebe und des Brudersinnes der Menschheit, diese beruht auf dem großen Gedanken der Religion, daß wir Gottes Kinder sind und daß der Glaube an diese Wahrheit der sichere Grund alles Weltsegens sei. In diesem großen Gedanken der Religion liegt immer der Geist aller wahren Staatsweisheit, die reinen Volkssegen sucht, denn alle innere Kraft der Sittlichkeit, der Erleuchtung und Weltweisheit ruhet auf diesem Grunde des Glaubens der Menschheit an Gott.

Der verlorne Kindersinn der Menschheit gegen Gott ist das größte Unglück der Welt, indem es alle Vatererziehung Gottes unmöglich macht, und die Wiederherstellung dieses verlornen Kindersinnes ist Erlösung der verlornen Gotteskinder auf Erden.

Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorne Gefühl des Kindersinnes gegen Gott wieder hergestellt, ist Erlöser der Welt, ist der geopferte

Priester des Herrn, er ist der Mittler zwischen Gott und der gottvergessenen Menschheit. Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie, ist Offenbarung des Vaters an das verlorne Geschlecht seiner Kinder."

b. Aus dem Volksbuche „**Lienhard und Gertrud**" (1781).

1. „Ein herzguter Mann, der aber doch Weib und Kind höchst unglücklich macht."

„Es wohnt in Bonnal ein Maurer; er heißt Lienhard und seine Frau Gertrud. Er hat sieben Kinder und einen guten Verdienst; aber er hat den Fehler, daß er sich im Wirtshaus oft verführen läßt. Wenn er da ansitzt, so handelt er wie ein Unsinniger, und es sind in unserm Dorfe schlaue, abgefeimte Bursche, die darauf losgehen und daraus leben, daß sie den Ehrlichern und Einfältigern auflauern und ihnen bei jedem Anlaß das Geld aus der Tasche locken. Diese kannten den guten Lienhard, verführten ihn oft beim Trunk noch zum Spiel und raubten ihm so den Lohn seines Schweißes. Aber allemal, wenn das am Abend geschehen war, reute es Lienhard am Morgen, und es ging ihm ans Herz, wenn er Gertrud und seine Kinder Brot mangeln sah, daß er zitterte, weinte, seine Augen niederschlug und seine Thränen verbarg.

Gertrud ist die beste Frau im Dorf; aber sie und ihre blühenden Kinder waren in Gefahr, ihres Vaters und ihrer Hütte beraubt, getrennt, verschupft (verstoßen), ins äußerste Elend zu sinken, weil Lienhard den Wein nicht meiden konnte ꝛc."

2. „Haushaltungsfreuden."

„Der Maurer Lienhard, der am Morgen früh ins Schloß gegangen, war nun auch wieder zurück und bei seiner Frau. Diese hatte geeilt, ihre Samstagsarbeiten zu vollenden, ehe ihr Mann wieder zurückkäme. Sie hatte die Kinder gekämmt, ihnen die Haare geflochten, ihre Kleider durchgesehen, die kleine Stube gereinigt und während der Arbeit ihren Lieben ein Lied gelehrt. — Das müßt ihr dem lieben Vater singen, sagte sie den Kindern, und die Kinder lernten gern, was den Vater freuen würde, wenn er heim käme. Mitten in ihrer Arbeit, ohne Mühe, ohne Versäumnis, ohne Buch, sangen sie es der Mutter nach, bis sie es konnten. Und da der Vater jetzt heimkam, grüßte ihn die Mutter und sang dann, und alle Kinder sangen mit ihr:

Der du von dem Himmel bist,
Kummer, Leid und Schmerzen stillest;
Den, der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest.
Ach! ich bin des Treibens müde,
Bangen Schmerzes wilder Lust.
Süßer Friede!
Komm, ach komm in meine Brust.

Eine Thräne schoß Lienhard ins Auge, da die Kinder und die Mutter alle so heiter und ruhig ihm entgegensangen.

Daß euch Gott segne, ihr Lieben! daß dich Gott segne, du Liebe! sagte er mit inniger Bewegung zu ihnen. Lieber! antwortete Gertrud, die Erde ist ein Himmel, wenn man Friede sucht, recht thut und wenig wünscht.

Lienhard: Wenn ich eine Stunde diesen Himmel des Lebens, den Frieden im Herzen genießen werde, so hast du mir ihn gegeben. Bis in den Tod will ich dir danken, daß du mich rettetest, und diese Kinder werdens dir danken, wenn du einst gestorben sein wirst. O Kinder! thut doch immer recht und folget eurer Mutter, so wirds euch wohl gehen.

Gertrud: Du bist doch gar zärtlich heute.

Lienhard: Es ist mir auch gut gegangen bei Arner.

Gertrud: Ach, Gottlob, mein Lieber!

Lienhard: Das ist doch auch ein Mann, der seinesgleichen nicht hat. Frau! daß ich doch so ein Kind war und nicht zu ihm gehen durfte.

Gertrud: Daß wir immer auch so hintennach klug werden, mein Lieber! Aber erzähle mir auch, wie es dir bei ihm gegangen ist ꝛc."

3. „Ein Unmensch erscheint."

„Da am gleichen Abend sein Vogt zu ihm kam, nach seinen Befehlen zu fragen, sagte er (Arner) ihm: Ich werde morgen selbst nach Bonnal kommen. Ich will einmal den Bau der Kirche in Ordnung haben. — Der Untervogt aber antwortete: Gnädiger Herr! hat Euer Gnaden Schloßmaurer jetzt Zeit? Nein, erwiderte Arner; aber es ist in diesem Dorf ein Maurer, Lienhard, dem ich diesen Verdienst gern gönne! Warum hast du mir ihn noch nie zu einer Arbeit empfohlen?

Der Vogt bückte sich tief und sagte: Ich hätte diesen armen Maurer nicht empfehlen dürfen zu Eurer Herrlichkeit Gnaden.

Arner: Ist er ein braver Mann, Vogt, daß ich auf ihn gehen kann?

Vogt: Ja, Ihr Gnaden können sich auf ihn verlassen, er ist nur gar zu treuherzig.

Man sagt, er habe ein braves Weib! ist sie keine Schwätzerin? fragte hierauf Arner mit Nachdruck.

Nein, sagte der Vogt, sie ist wahrlich eine arbeitsame, stille Frau.

Gut, sagte Arner, sei morgen um 9 Uhr auf dem Kirchhof. Ich werde dich daselbst antreffen. — Da ging der Vogt fort, ganz erfreut über diese Rede; denn er dachte bei sich selber, das ist eine neue Milchkuh in meinem Stall und sann schon auf Ränke, dem Maurer das Geld, das er bei diesem Bau verdienen möchte, abzulocken; und schnell eilte er heim und nach des Maurers kleiner Hütte.

Es war schon dunkel, als er mit Ungestüm anpochte. Lienhard und Gertrud saßen noch bei Tische. Noch stund der Rest ihres Essens vor ihnen. Lienhard aber erkannte die Stimme des neidischen Vogts. Er erschrak und schob das Essen in einen Winkel. Gertrud ermunterte ihn zwar, daß er sich nicht fürchten, und daß er auf Arner vertrauen sollte. Dennoch wurde er todblaß, als er dem Vogt die Thür öffnete. Dieser roch schnell wie ein gieriger Hund das verborgene Nachtessen: that aber doch freundlich und sagte — nur lächelnd: Ihr laßt euch recht wohl sein, ihr Leute; so endlich ists leicht, ohne das Wirtshaus zu sein; nicht wahr, Lienhard? Dieser schlug die Augen nieder und schwieg. Aber Gertrud war kühner — und sagte: Was befiehlt denn der Herr Vogt? — Es ist ganz sonderbar, daß er einem so schlechten Haus näher als ans Fenster kommt. — Hummel verbarg seinen Zorn, lächelte und sagte: Es ist wahr, ich hätte eine so gute Küche hier nicht erwartet; sonst hätte ich vielleicht mehr zugesprochen. Das erbitterte Gertrud. Vogt! antwortete sie ihm, du riechst unser Nachtessen, du mißgönnst es uns; du solltest dich schämen, einem armen Mann ein Nachtessen, das er liebt und vielleicht im Jahr nicht dreimal hat, zu verbittern. — Es ist nicht so bös gemeint, antwortete der Vogt, immer noch lächelnd. Eine Weile darauf setzte er aber etwas ernsthafter hinzu: Du bist gar zu trotzig, Gertrud; das steht armen Leuten nicht wohl an. Du solltest wohl denken, ihr ginget mich vielleicht auch etwas an; — doch ich will jetzt nicht hievon anfangen. Ich bin deinem Manne immer gut, und wenn ich ihm dienen kann, so thu ichs, davon kann ich Proben geben.

Gertrud: Vogt! Mein Mann wird alle Tage in deinem Wirtshaus zum Spiel und zum Trunk verführt — und dann muß ich daheim mit meinen Kindern alles mögliche Elend erdulden; das ist der Dienst, den wir von dir zu rühmen haben.

Hummel: Du thust mir unrecht, Gertrud! Es ist wahr, dein Mann ist etwas liederlich; ich habe es ihm auch schon gesagt, aber in meinem Wirtshause muß ich in Gottes Namen einem jeden, ders will, Essen und Trinken geben; das thut ja jedermann.

Gertrud: Ja — aber nicht jedermann drohet einem unglücklichen armen Mann mit den Rechten, wenn er nicht alle Jahre seine Schuld wieder doppelt groß macht.

Nun konnte der Vogt sich nicht mehr halten; mit Wut fuhr er den Lienhard an: Bist du so ein Gesell, Lienhard, daß du solches von mir redest? Muß ich noch in meinen Bart hinein hören, wie ihr Lumpenvolk mich alten Mann um Ehr und guten Namen bringen wollt? — Hab' ich nicht jeweilen vor Vorgesetzten mit dir gerechnet? Gut, daß deine Zettel fein alle noch bei mir und in meinen Händen sind. — Willst du mir etwa gar meine Anforderungen leugnen, Lienhard?

Es ist gar nicht die Rede hievon — sagte Lienhard; Gertrud sucht nur, daß ich ferner nicht neue Schulden mache.

Der Vogt besann sich schon wieder, milderte den Ton und sagte: Das ist endlich nicht gar so übel, doch bist du der Mann, — sie wird dich nicht wollen in ein Bockshorn hineinschieben. —

Gertrud: Nichts weniger, Vogt! ich möchte ihn gern aus dem Bockshorn herausbringen, darin er steckt — und das ist dein Buch, Vogt, und seine schönen Zettel.

Hummel: Er hat mich nur zu bezahlen, so ist er augenblicklich aus diesem Bockshorn, wie dus heißest.

Gertrud: Das wird er wohl thun können, wenn er nichts neues mehr macht.

Hummel: Du bist stolz, Gertrud; es wird sich zeigen. — Gelt Gertrud, du willst lieber mit deinem Mann daheim allein bröserln, als ihm ein Glas Wein bei mir gönnen.

Gertrud: Du bist niederträchtig, Vogt! aber deine Rede thut mir nicht weh.

Hummel konnte diese Sprache nicht länger aushalten. Er empfand, daß etwas vorgefallen sein mußte, das dieses Weib so kühn machte. Darum durfte er nicht seinen Mut kühlen und nahm Abschied.

Hast du sonst etwas zu befehlen? sagte Gertrud.

Nichts, wenns so gemeint ist, antwortete Hummel.

Wie gemeint? erwiderte Gertrud lächelnd — und sah ihm steif ins Gesicht.

Das verwirrte den Vogt noch mehr, daß er sich nicht zu gebärden wußte. Er ging jetzt, und brummte bei sich selbst die Treppe hinunter, was doch das sein möchte.

Dem Lienhard war zwar nicht wohl bei der Sache, aber dem Vogt noch viel weniger."

---

c. Aus den **„Figuren zu meinem ABC-Buch, 1797."**

Diese Figuren, welche Pestalozzi zu den „Anfangsgründen seines Denkens" zählt und welche er 1803 zum zweitenmale als „Fabeln" herausgab, gehören zu seinen besten Geistesprodukten und sind ihrer größten Zahl nach sozial-politischen, rein moralischen oder psychologischen, einige auch pädagogischen Inhalts. Von den 239 Fabeln finden wir nur für zwei Platz.

1. „Hühner, Adler und Mäuse."

„Die Hühner rühmten ihr Gesicht und sagten selber zum Adler: Auch das kleinste Korn liegt heiter vor unsern Augen. — Arme Hühner, erwiderte dieser, das erste Kennzeichen eines guten Gesichtes ist dieses, von allem dem nichts zu sehen, was euch in die Augen fällt. — Also sagten auch die Maulwürfe: Die schreckliche Sonne ist der Tod alles Lichts, und es ist nur unter dem Boden recht heiter. — Alle Mäuse gaben ihnen Beifall, und eine jede betet täglich zum großen Jupiter: Bewahre uns vor dem Blendwerk der Sonne und

erhalte uns das milde Licht unserer Löcher von nun an bis in Ewigkeit!

Die vielerlei Arten von Menschen, die bei der Nacht und bei dem Nebel, der sie umhüllt, mit Blendlaternen umhergehen, und dabei glauben, ihre Blendlaternen seien helles Sonnenlicht, kommen zu Zeiten auch in den Fall dieser Maulwürfe und Fledermäuse."

2. „Das kranke Bäumchen."

„Sein Vater hatte es gepflanzet; — es wuchs mit ihm auf, liebte es wie eine Schwester und wartete seiner, wie seiner Kaninchen und Schäfchen.

Aber das Bäumchen war krank; täglich welkten seine Blätter. Das gute Kind jammerte, riß ihm täglich die welkenden Blätter von seinen Zweigen und goß dann auch täglich gutes, nährendes Wasser auf seine Wurzeln.

Aber einmal neigte das leidende Bäumchen seinen Gipfel gegen das liebende Kind und sagte ihm: Mein Verderben liegt in meinen Wurzeln; wenn du mir da hilfst, so werden meine Blätter von selbst wieder grünen. Da grub das Kind unter das Bäumchen und fand ein Mäusenest unter seinen Wurzeln.

Wo das Volk darbt und leidet, da sucht nur ein Thor ihm dadurch zu helfen, daß er die äußeren Zeichen seines Elendes den Augen oberflächlicher Beobachter entrückt. Wer nicht Thor ist, der gräbt in jedem Fall, wo er das Volk leiden sieht, den Mäusen nach, die ihre Nester gerne ins Dunkle unter den Boden eingraben, und ungesehen an den zarten Wurzeln des Volkssegens nagen und sie verderben."

---

d. Aus den **„Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts," 1797.**

Die wilden Ausbrüche und Verheerungen des Tierischen in der Menschennatur, wie sie in der französischen Revolution mitunter zum Vorschein kamen, veranlaßten Pestalozzi, dem Rätsel der Menschheitsentwicklung 3 Jahre lang nachzudenken und als Frucht dieses Nachdenkens diese Schrift zu verabfassen. Nur wenige, über das gewöhnliche Niveau hervorragende Geister erkannten ihren tieferen Gehalt. Der Schrift, welche in vielem an Rousseau erinnert, ist folgendes entnommen:

„Die Frage: Was ist Naturrecht? Was ist gesellschaftliches Recht? Was ist sittliches Recht? scheint mir nichts anderes sagen zu wollen als: Was macht die dreifach verschiedene Vorstellungsart von Wahrheit und Recht, deren meine Natur fähig ist, in jedem Fall aus mir selber? Was bin ich, wenn die Welt meiner sinnlichen Begierlichkeit ohne Rücksicht auf den gesellschaftlichen Zustand ins Auge fällt? Was bin ich, wenn die Welt meiner sinnlichen Begierlichkeit mit Rücksicht auf diesen Zustand ins Auge fällt? Was bin ich, wenn selbige mir bloß in Rücksicht auf meine innere

Veredlung ins Auge fällt? Ich nehme also für wahr an, der erste Zustand sei der Naturstand, der zweite der gesellschaftliche und der dritte der sittliche, und fasse nun den Menschen von diesen dreifach verschiedenen Gesichtspunkten ins Auge.

Was bin ich im **Naturstand?** — Die Art, wie die Welt mir, wenn ich mir dieselbe mitten in der bürgerlichen Gesellschaft lebend als ein für mich selbst bestehendes Tier vorstelle, ist gar nicht die nämliche mit derjenigen, wie ich mir dieselbe im wirklichen Naturstand meines Geschlechts vorstellen kann und vorstellen muß. Naturstand im wahren Sinn des Wortes ist der höchste Grad tierischer Unverdorbenheit. Der Mensch in diesem Zustande ist ein reines Kind seines Instinkts, der ihn einfach und harmlos zu jedem Sinnengenuß hinführt. Die Unverdorbenheit der Naturmenschen geht unstreitig von der Behaglichkeit aus, die allgemein aus der leichten Befriedigung unserer Wünsche, die ohne Anstrengung, ohne Schmerz, ohne Abhängigkeit von irgend einer unsichern Sache und von irgend einem unsichern Willen Platz hat, entspringt. Dieser Zustand ist der Augenblick, in welchem das Kind auf die Welt kommt; aber sowie dieser Augenblick da ist, so ist er vorüber. Beim ersten weinenden Laut ist der Punkt schon überschritten, von dem die tierische Harmlosigkeit des Kindes eigentlich ausgeht. Von diesem ersten Laut an entfernt sich das Kind mit jedem Gefühl eines unbefriedigten Bedürfnisses, eines unerfüllten Wunsches, eines jeden Schmerzes immer weiter von diesem Punkt ins Unendliche.

Wie der Mensch aus der Hand der Natur kommt, ist er ganz Unschuld, und es scheint unstreitig, die innere Reinheit seiner Natur und die wirkliche Unverdorbenheit derselben geht von dem Punkte dieser Unschuld aus, den wir freilich an ihm nur ahnen, aber nicht kennen. Sie waren bei ihm, wie beim Kinde, in dem Augenblick da, da es ganz ohne Kunde des Übels lebte; sowie sie da war, ging sie vorüber; mit der Erkenntnis des ersten Irrtums, der ersten Täuschung war der Punkt schon überschritten, von dem die Unverdorbenheit der Natur eigentlich ausgeht.

Es läßt sich an den Punkt, von welchem die Unverdorbenheit des Naturstandes eigentlich ausgeht, so wenig ein Begriff eines Rechtes anknüpfen, als an denjenigen, von welchem die Harmlosigkeit des Kinderstandes eigentlich ausgeht. Ohne Bewußtsein des Unrechts kommt der Begriff des Rechts, und ohne Leiden des Unrechts das Gefühl des Unrechts nicht in meine Seele. Daher ist jeder Rechtsbegriff ein gesellschaftlicher Begriff, und jedes Rechtsgefühl ein gesellschaftliches Gefühl, und also der Begriff eines Naturrechts, rein genommen, nichts anderes als eine Täuschung; doch heißen wir jeden Begriff des gesellschaftlichen Rechts, insofern wir ihn als diesen Grenzen nahe stehend anerkennen, ein Naturrecht. Der Begriff eines Naturrechts kommt offenbar nur als eine Folge von

Gefahren zum Vorschein, von denen beunruhigt, wir den Mangel eines Rechts in der Welt, zugleich aber auch eine Kraft in uns selbst zu erkennen vermögen, ein solches durch unseren Willen zu erschaffen. Eben dieses ist aber auch vom gesellschaftlichen Vertrag wahr. Das Gefühl des Unrechtleidens ist der Boden, aus dem der Begriff des Rechts im menschlichen Geist entkeimet. Deswegen ist die individuelle Beschaffenheit dieses Gefühls für den Menschen von der ersten Wichtigkeit, seine Wahrheits- und Rechtsempfänglichkeit ist gänzlich eine Folge der Unverdorbenheit oder vielmehr des guten Zustands dieses Gefühls.

Was bin ich im **gesellschaftlichen Zustande?** — Der gesellschaftliche Zustand besteht wesentlich in Einschränkungen des Naturstandes. Aber der Mensch schränkt die Wonne dieses Zustandes nicht ein, bis er muß, und er muß es nicht, bis er in diesem Stand tief verdorben und sein tierisches Wohlwollen in demselben dahin ist. Er tritt also, in seinen Grundlagen verhärtet, als ein verdorbener Naturmensch in den gesellschaftlichen Zustand. Er hat auch beim Übergang in denselben den bestimmten Zweck, die Folgen, die sein tierisches Verderben auf seine tierische Glückseligkeit hat, zu mildern und sich durch die Schranken eines Zustandes sicher zu stellen, die Bedürfnisse seiner tierischen Natur sich leichter, sicherer, befriedigender zu verschaffen, als er selbige bei der Vorstellungsart, die ihm in diesem Zustand möglich ist, sich in der Freiheit des Naturlebens verschaffen könnte. Auch braucht der Mensch im gesellschaftlichen Zustand zur Erreichung seines Zwecks keine andern Mittel als diejenigen, die er im Naturstand zur Befriedigung seines Instinkts auch gebraucht hat, tierische Kraft. Aber diese Kraft ist durch sein tierisches Verderben geschwächt, und die Maßregeln der gesellschaftlichen Ordnung zernichten in ihrem Wesen die harmlose Behaglichkeit und binden unser Dasein an ein mühseliges Leben. Dies aber hat auf den Zweck, um deswillen der Mensch in die bürgerliche Gesellschaft tritt, den entscheidenden Einfluß, daß er denselben durch diesen Schritt nicht erhält; vielmehr wird die Unbehaglichkeit, die er flieht, das Fundament des Lebens, in das er sich stürzt.

Er baut die ganze Ordnung der Welt auf psychologische Mittel, Wohlwollen und Zutrauen im Gang der Geschäfte außer Einfluß zu setzen. Es ist unstreitig, Zutrauen und Wohlwollen ist eine Inkonsequenz gegen das Wesen des gesellschaftlichen Zustandes, und wenn die Sicherheit irgend einer bürgerlichen Einrichtung darauf gebaut wird, so wird die menschliche Tugend eine öffentliche Narrheit.

Der Mensch wird durch alle Vorteile und durch alle Nachteile des gesellschaftlichen Zustandes genau auf eben die Art modifiziert, wie ihn die Vorteile oder Nachteile des Natureinflusses selber modifizieren. Der Reichtum macht ihn schlapp, wie der Genuß der

schwelgenden Natur. Der Mensch als Geschlecht ist nur tierisch und als tierisch sich immer gleich.

Das gesellschaftliche Recht sondert zwar die Ansprüche meiner tierischen Natur von denjenigen meiner gesellschaftlichen Rechtlichkeit; aber meine Natur sondert sich nicht, und so wie die Kraft der Gesetzgebung meine Natur nicht bändigt, so verschlingt unsere tierische Selbstsucht allenthalben unsere gesellschaftliche Rechtlichkeit und führt uns mit starker Hand dahin, in allen Verhältnissen den Begriff unserer bürgerlichen Selbständigkeit an die selbstsüchtigen Gefühle unserer besonderen Lagen anzuketten. Naturfreiheit und gesellschaftliches Recht sind in unserm Geschlecht ewig im Kampf. Die Lücke, die meine gesellschaftliche Verstümmelung in meine tierische Natur hineingebracht hat, fordert gebietend eine Ausfüllung, und hier ist es, wo sich die gesellschaftliche Kraft meiner Natur an die sittliche anschließt.

Was bin ich im **sittlichen Zustande?** — Ich besitze eine Kraft in mir selbst, alle Dinge dieser Welt mir selbst, unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit und von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen, gänzlich nur im Gesichtspunkt, was sie zu meiner inneren Veredlung beitragen, vorzustellen und dieselbe nur in diesem Gesichtspunkte zu verlangen oder zu verwerfen. Diese Kraft ist im Innersten meiner Natur selbständig, ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgend einer andern Kraft meiner Natur. Sie ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist. Sie entspringt aus dem mir wesentlich einwohnenden Gefühl: ich vervollkommne mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will. Als gesellschaftliches Geschöpf bedarf jedoch der Mensch dieser Kraft, der Sittlichkeit, so wenig, als er selbiger als tierisches Wesen fähig ist. Wir können im gesellschaftlichen Zustand ganz füglich ohne Sittlichkeit unter einander leben; einander Gutes thun, einander willfahren, Recht und Gerechtigkeit unter einander handhaben, ohne alle Sittlichkeit.

Die Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien. Kein Mensch kann für mich fühlen, ich bin; kein Mensch kann für mich fühlen, ich bin sittlich.

Wir müssen gesellschaftlich ganz ohne Glauben an gegenseitige Sittlichkeit untereinander leben, aber mitten durch diesen Unglauben bildet sich ihr Bedürfnis in meinem Innersten und erhebt mich zu dem Gefühl, daß es in meiner Hand ist, mich selbst zu einem edlern Geschöpf zu machen, als Natur und Geschlecht mich als bloß tierisches und gesellschaftliches Geschöpf zu machen imstande sind. Meine Sittlichkeit ist eigentlich nichts anderes, als die Art und Weise, wie ich den reinen Willen, mich zu veredeln, oder in der gemeinen Sprache, recht zu thun, an das bestimmte Maß meiner Erkenntnis und an den bestimmten Zustand meiner Verhältnisse ankette und als Vater,

als Sohn, als Obrigkeit, als Unterthan, als freier Mann, als Sklav, mir reine und aufrichtige Mühe gebe, in allen diesen Verhältnissen nicht sowohl meinen eigenen Nutzen und meine eigene Befriedigung als den Nutzen und die Befriedigung aller derjenigen zu suchen, denen ich nach meiner Überzeugung sowohl Obsorge, Pflege, Schutz und Recht, als auch Gehorsam, Treue, Dankbarkeit und Ergebenheit schuldig bin. Je näher die Natur mein tierisches Dasein an einen sittlichen Gegenstand ankettet, von je mehreren Punkten mich sein tierisches Wohl wie sein tierisches Weh berührt, je mehr finde ich in demselben Reize, Beweggründe und Mittel zur Sittlichkeit. Daher die gesellschaftlichen Pflichten meine Sittlichkeit immer in dem Grad begünstigen, als sie von Gegenständen herrühren, die meiner Individualität tierisch nahe stehen. Rein sittlich sind für mich nur diejenigen Beweggründe zur Pflicht, die meiner Individualität ganz eigen sind.

Man muß die Gefahr des Einflusses tierisch von unsrer Individualität entfernt stehender Gegenstände auf unsre Sittlichkeit richtig zu beurteilen, die Natur der Mittel, durch welche der gesellschaftliche Zustand den Menschen seiner Veredlung näher bringt, fest in den Augen halten.

Das gesellschaftliche Leben ist ganz eine Folge des Bedürfnisses einer allgemeinen und gegenseitigen Teilnehmung, und in seinem Wesen eine Kette von Vorstellungen, die die Gefühle meiner S e l b s t s u c h t und diejenigen meines W o h l w o l l e n s in einem ewigen Wechsel bald vereinigen, bald von einander trennen. Sowie sie das Erste bewirken, veredeln, und sowie sie das Zweite bewirken, verhärten sie uns. Deswegen ist der gesellschaftliche Zustand immer in dem Grad ein Mittel zu unsrer wirklichen Veredlung, als sich die Rechte und Pflichten desselben von sittlichen Gegenständen herschreiben, die unsrer Individualität tierisch nahe stehen.

Ebenso wahr ist, wir genießen die wesentlichsten Veredlungsmittel unsrer Natur im gesellschaftlichen Zustand immer in dem Grad, und wir müssen uns in demselben gegen die Wahrheit und das Recht immer in dem Grad weniger verhärten, als die Pflichten, die uns in diesem Zustande obliegen, und die Rechte, die wir in demselben aussprechen, von solchen uns tierisch und sinnlich nahe stehenden sittlichen Gegenständen herrühren und belebt werden. Daher hat auch Sittlichkeit im gesellschaftlichen Zustande immer nur in dem Grade statt, als die Gesetze und Sitten eines Landes sich rein und fest an diesen Maßstab der sittlichen Veredlung, den uns die Natur selbst anweist, anketten.

Die tierische Näherung sittlicher Gegenstände und die Vereinigung der Gefühle meiner Selbstsucht und meines Wohlwollens, zu welcher diese Näherung den gesellschaftlichen Menschen hinlenkt, macht zwar an sich nicht sittlich; i c h w e r d e g ä n z l i c h n u r d u r c h

mich selbst, durch meine eigene Kraft sittlich. Das Gleichgewicht des Wohlwollens und der Selbstsucht ist im gesellschaftlichen Zustande nicht möglich. Als gesellschaftlicher Mensch lebe ich in vollkommener Anerkennung des Mißverhältnisses meiner tierischen Kraft mit meiner tierischen Begierde, folglich ohne Harmonie meiner Selbstsucht mit meiner Begierde, aber ich will durch eben diesen Zustand die Harmonie in mir selbst wieder herstellen. Dies vermag ich jedoch nur als Werk meiner selbst. Ich erkenne als solches, daß kein tierisches Gleichgewicht zwischen meiner Kraft und meiner Begierde in mir selbst, wie ich wirklich bin, haltbar ist; daß meine Selbstsucht und mein Wohlwollen im gesellschaftlichen Menschen wesentlich nicht harmonisch existieren kann; daß ich in diesem Zustand aufhören müsse, selbstsüchtig unwohlwollend, um wohlwollend unselbstsüchtig existieren zu können.

Also komme ich als Werk meiner selbst durch meinen Willen dahin, auf den Ruinen der zertrümmerten tierischen Harmonie meines Selbst das Wohlwollen meiner Natur auf die Unterjochung meiner Selbstsucht unter meine sittliche Kraft zu gründen und also mitten im Verderben eines Zustandes, der meine Selbstsucht wesentlich verhärtet, mich selbst dennoch wieder zu dem friedlichen, gutmütigen und wohlwollenden Geschöpf zu machen, das ich als Werk der Natur nicht bleiben und als Werk des Geschlechts nicht werden kann. Die Natur hat ihr Werk ganz gethan, also thue auch du das deine! Erkenne dich selbst und baue das Werk deiner Veredlung auf inniges Bewußtsein deiner tierischen Natur, aber auch mit vollem Bewußtsein deiner innern Kraft, mitten in den Banden des Fleisches göttlich zu leben. Wer du auch bist, du wirst auf diesem Wege Mittel finden, deine Natur mit dir selbst in Übereinstimmung zu bringen.

Willst du aber dein Werk nur halb thun, da die Natur das ihre ganz gethan hat? Willst du auf der Zwischenstufe deines tierischen und deines sittlichen Daseins, auf welcher die Vollendung deiner selbst nicht möglich ist, stehen bleiben, so verwundere dich dann nicht, daß du ein Schneider, ein Schuhmacher, ein Scherenschleifer und ein Fürst bleibst und kein — **Mensch** wirst. Verwundere dich dann nicht, daß dein Leben ein Kampf ist ohne Sieg, und daß du nicht einmal das wirst, was die Natur ohne dein Zuthun aus dir gemacht hat, sondern gar viel weniger, ein bürgerlicher Halbmensch.

Die Kunst, Mensch zu sein, Mensch zu sein und Mensch zu bleiben, die Kunst, den Menschen menschlich zu machen, so gut als diejenige, ihn menschlich zu halten, die Kunst, die du leugnest, unsinnig verkehrtes Geschlecht, und als nicht erfunden verhöhnst, ist Gott Lob nicht zu erfinden. Sie ist da. Sie war da. Sie wird ewig da sein. Ihre Grundsätze liegen unauslöschlich und unerschütterlich in der Menschennatur selber“ &c. &c.

Herder schrieb über dieses Buch: „Jeder, wenn er das Buch gelesen, nehme ein Blatt und schreibe seinen Lebenslauf dazu, was er als Werk der Natur habe sein sollen, was aus ihm die Gesellschaft und endlich, was er aus sich selbst gemacht habe? Einem überlegenden Gemüt bietet das Buch zu einem solchen Blatt viel Ansichten dar."

---

e) Aus einem **Briefe Pestalozzis an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz. 1799.**

„Freund! Ich erwache abermals aus einem Traum, sehe abermals mein Werk vernichtet und meine schwindende Kraft unnütz verschwendet. Aber so schwach, so unglücklich mein Versuch war, so wird es jedem menschenfreundlichen Herzen wohl thun, sich einige Augenblicke ob demselben zu verweilen.

Meine Absicht war, zu meinem Zweck im Zürichgebiet oder Aargau ein Lokal zu wählen, das durch Vereinigung der Lokalvorteile der Industrie, der Landeskultur und der äußern Erziehungsmittel mir den Weg sowohl zur Ausdehnung meiner Anstalt, als zur Vollendung ihrer inneren Zwecke erleichterte. Aber das Unglück von Unterwalden entschied über das Lokal, das ich wählen mußte. Die Regierung sah es als dringend an, diesem Distrikt wieder aufzuhelfen, und bat mich, den Versuch der Unternehmung an einem Orte zu machen, dem wahrlich alles mangelte, was den glücklichen Erfolg auf einige Weise befördern konnte. Ich ging gern. Mein Eifer, einmal an den großen Traum meines Lebens Hand anlegen zu können, hätte mich dahin gebracht, in den höchsten Alpen, ich möchte sagen, ohne Feuer und Wasser anzufangen.

Die Regierung wies mir das neue Gebäude der Ursulinerinnen in Stanz zur Wohnung an. Allein dieses war, als ich ankam, teils noch nicht vollendet, teils zu dem Zwecke eines Waisenhauses keineswegs eingerichtet. An Geld zu den nötigen Einrichtungen der Sache ließ es mir die Regierung nicht fehlen; übrigens mangelte es an allem; und die Kinder drängten sich herzu, ehe weder Küche, noch Zimmer, noch Betten für sie in Ordnung sein konnten. Ich war in den ersten Wochen in einem Zimmer eingeschlossen, das keine 24 Schuh im Geviert hatte. Der Dunstkreis war ungesund, schlechtes Wetter schlug noch dazu, und der Mauerstaub, der alle Gänge füllte, vollendete das Unbehagliche des Anfangs. Ich mußte im Anfang die armen Kinder wegen Mangel an Betten des Nachts zum Teil heimschicken. Diese alle kamen denn am Morgen mit Ungeziefer beladen zurück.

Die meisten dieser Kinder waren, da sie eintraten, in dem Zustand, den die äußerste Zurücksetzung der Menschennatur allgemein zu seiner notwendigen Folge haben muß. Viele traten mit einge-

wurzelter Krätze ein, daß sie kaum gehen konnten, viele mit aufgebrochenen Köpfen, viele mit Hudeln, die mit Ungeziefer beladen waren; viele hager, wie ausgezehrte Gerippe, gelb, grinsend, mit Augen voll Angst und Stirnen voll Runzeln des Mißtrauens und der Sorge; einige voll kühner Frechheit, des Bettelns, des Heuchelns und aller Falschheit gewöhnt; andere von Elend erdrückt, duldsam aber mißtrauisch, lieblos und furchtsam; zwischen hinein einige Zärtlinge, die zum Teil ehemals in einem gemächlichen Zustande lebten. Die waren voll Ansprüche, hielten zusammen, warfen auf die Bettel- und Hausarmen-Kinder Verachtung, fanden sich in dieser neuen Gleichheit nicht wohl; und die Besorgung der Armen, wie sie war, war mit ihren alten Genießungen nicht übereinstimmend, folglich ihren Wünschen nicht entsprechend. Träge Unthätigkeit, Mangel an Übung der Geistesanlagen und wesentlicher körperlicher Fertigkeiten waren allgemein. Unter zehn Kindern konnte kaum eines das A B C. Von anderem Schulunterricht oder wesentlichen Bildungsmitteln der Erziehung war noch weniger die Rede.

Jede gute Menschenerziehung fordert, daß das Mutterauge in der Wohnstube täglich und stündlich jede Veränderung des Seelenzustandes ihres Kindes mit Sicherheit in seinem Auge, auf seinem Munde und seiner Stirne lese. Sie fordert wesentlich, daß die Kraft des Erziehers rein und durch das Dasein des ganzen Umfangs der häuslichen Verhältnisse allgemein belebte Vaterkraft sei.

Hierauf baute ich: Daß mein Herz an meinen Kindern hange, daß ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei; das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis an den späten Abend in jedem Augenblick an meiner Stirn sehen und auf meinen Lippen ahnen. Ich war also vom Morgen bis Abend so viel als allein in ihrer Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, ging aus meiner Hand. Jede Hilfe, jede Handbietung in der Not, jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Thränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Sie waren außer der Welt, sie waren außer Stanz, sie waren bei mir und ich war bei ihnen. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank der meinige. Ich hatte nichts; ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte; waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte; ich war am Abend der letzte, der ins Bett ging, und am Morgen der erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen; sie wollten es so. Alle Augenblicke mit Gefahren einer neuen Ansteckung umgeben, besorgte ich die fast unbesiegbare Unreinlichkeit ihrer Kleider und ihrer Personen. Dadurch war es denn freilich auch allein möglich, daß sich die Kinder allmählich, und einige innigst und so weit an mich anschlossen, daß

sie dem, was sie Dummes und Verächtliches selber von ihren Eltern und Freunden gegen mich hörten, widersprachen. Sie fühlten, daß mir Unrecht geschah, und ich möchte sagen, sie liebten mich doppelt dafür. Aber es gingen Monate hin, ehe ich die Freude hatte, daß ein Vater oder eine Mutter mir mit einem heitern oder dankvollen Auge die Hand drückte. Die Kinder kamen früher zu sich selber. Einige sahen auch bald, daß sie bei mir etwas lernen könnten, und blieben in der Anhänglichkeit und dem Eifer, den sie von Anfang zeigten, standhaft.

Indessen hatte ichs dennoch unaussprechlich schwer. Eine gute Organisation des Unterrichts zu treffen, war noch unmöglich. Die Verwilderung der einzelnen und die Verwirrung des Ganzen war mit allem Zutrauen und mit allem Eifer noch nicht gehoben. Notwendig mußte ich erst ihr inneres Selbst und eine rechtliche und sittliche Gemütsstimmung in ihnen wecken und beleben, um sie dadurch auch für das Äußere thätig, aufmerksam, geneigt, gehorsam zu machen. Ich konnte nicht anders, ich mußte auf den erhabenen Grundsatz Jesu Christi bauen: Macht erst das Inwendige rein, damit auch das Äußere rein werde — und wenn je, so hat sich dieser Grundsatz in meinem Gange unwidersprechlich erprobt.

Die größten Schwierigkeiten lagen in den politischen und religiösen Vorurteilen der Bewohner. Ich stand unter ihnen als ein Geschöpf der neuen, verhaßten Ordnung. Diese politische Mißstimmung war dann noch durch eine ebenso starke religiöse Mißstimmung verstärkt. Man sah mich für einen Ketzer*) an, der bei einigem Guten, das er den Kindern thue, ihr Seelenheil in Gefahr bringe.

Mein wesentlicher Gesichtspunkt ging jetzt allererst darauf, die Kinder durch die ersten Gefühle ihres Beisammenseins und bei der ersten Entwicklung ihrer Kräfte zu Geschwistern zu machen, das Haus in den einfachen Geist einer großen Haushaltung zusammen zu schmelzen, und auf der Basis eines solchen Verhältnisses und der aus ihm hervorgehenden Stimmung das rechtliche und sittliche Gefühl allgemein zu beleben. Ich erreichte diesen Zweck mit ziemlichem Glück. Man sah in kurzem bei siebenzig so verwilderte Bettelkinder mit einem Frieden, mit einer Liebe, mit einer Aufmerksamkeit und einer Herzlichkeit unter einander leben, die in wenigen kleinen Haushaltungen unter Geschwistern stattfindet.

Ich habe meinen Kindern unendlich wenig erklärt; ich habe sie weder Moral noch Religion gelehrt; aber, wenn sie still waren, daß man eines jeden Atemzug hörte, dann fragte ich sie: Werdet ihr nicht vernünftiger und braver, wenn ihr so seid, als wenn ihr lärmet?

*) Die Einwohner des Kantons Unterwalden sind katholisch, Pestalozzi aber war reformiert.

Wenn sie mir an meinen Hals fielen und mich Vater hießen, fragte ich sie: Kinder, dürft ihr eurem Vater heucheln? Ist es recht, mich zu küssen und hinter meinem Rücken zu thun, was mich kränkt? Da Altorf brannte, versammelte ich sie um mich her und sagte, daß vielleicht 100 Kinder in diesem Augenblick ohne Obdach, ohne Nahrung, ohne Kleidung sind; wollt ihr nicht unsere gute Obrigkeit bitten, daß etwa 20 dieser Kinder in unser Haus aufgenommen werden? Ich sehe die Rührung, mit der ihr „ach ja, ach mein Gott, ja", begleitet war, noch jetzt vor meinen Augen.

Ich will dich auch noch mit einigen wesentlichen Gesichtspunkten meines Unterrichtsganges vertraut machen. Ich ging eigentlich darauf aus, das Lernen mit dem Arbeiten, die Unterrichts- mit der Industrieanstalt zu verbinden, konnte diesen Versuch aber noch nicht realisieren. Indessen betrachtete ich schon in diesem Anfangspunkte die Arbeitsamkeit mehr im Gesichtspunkte der körperlichen Übung zur Arbeit und Verdienstfähigkeit, als in Rücksicht auf den Gewinnst der Arbeit. Und ebenso sah ich das eigentlich so geheißene Lernen ebenso allgemein als Übung der Seelenkräfte an. Von diesen Grundsätzen geleitet, suchte ich, nicht so fast, daß meine Kinder im Buchstabieren, Lesen und Schreiben weit kämen, als daß sie durch diese Übungen ihre Seelenkräfte so viel als möglich vielseitig entwickelten. Im Schreiben war meine Methode, sehr lange bei drei, vier Buchstaben, welche die Grundzüge vieler enthielten, stehen zu bleiben und Worte daraus zusammenzusetzen. Wenn sie auf diese Weise nur 3 Buchstaben richtig und fertig schreiben, lernen sie die übrigen mit großer Leichtigkeit. Ich hatte flüchtig mit ihnen die Bruchstücke der Geographie und Naturhistorie, die Gedickes Lesebuch enthält, durchgemacht. Noch ohne einen Buchstaben zu kennen, sprachen sie ganze Reihen Ländernamen richtig auswendig aus und zeigten in den Anfangsbegriffen der Naturhistorie einen solchen bon sens, das Ganze, was sie aus der Erfahrung im Tier- und Pflanzenreiche kannten, an die Kunstworte, die die allgemeinen Begriffe ihrer Erfahrungen enthielten, anzuschließen, daß ich vollkommen überzeugt war, ich hätte mit meiner einfachen Manier und bei meiner einfachen Fertigkeit, in jedem Fache allgemein und schnell aus ihnen herauszulocken, was sie durch ihren Erfahrungskreis in diesem Fache selber haben wissen können.

Überall war mein Grundsatz: das Unbedeutendste, so die Kinder lernten, zur Vollkommenheit zu bringen, und nie in nichts zurückzugehen, sie kein Wort, das sie einmal gelernt hatten, vergessen, keinen einzigen Buchstaben, den sie wohl geschrieben, jemals wieder schlechter schreiben zu lassen. Ich war mit den langsamsten geduldig; aber wenn eines etwas schlechter machte, als es dasselbe schon gemacht hatte, war ich streng. Die Menge und Ungleichheit der Kinder erleichterten meinen Gang. Sowie das ältere und fähigere Geschwister unter dem Auge der Mutter den kleineren Geschwistern leicht alles

zeigt, was es kann, und sich froh und groß fühlt, wenn es also die Mutterstelle vertritt, so freuten sich meine Kinder, das, was sie kannten, die anderen zu lehren. Ihr Ehrgefühl erwachte, und sie lernten selber gedoppelt, indem sie das, was sie wiederholten, andere nachsprechen machten.

Mein Zweck dabei war: die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein kann, seine Kinder zu lehren, und allmählich die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen. Wie die Mutter die erste Nährerin des Physischen ihres Kindes ist, so soll sie auch von Gottes wegen seine erste geistige Nährerin sein; und ich achte die Übel, die durch das zu frühe Schulen und alles das, was an den Kindern außer der Wohnstube gekünstelt wird, erzeugt worden sind, sehr groß. Jener Zeitpunkt nähert sich, sobald wir die Unterrichtsmittel so vereinfachen werden, daß jede Mutter ohne jede fremde Hilfe selber lehren und dadurch zugleich immer selbst lernend fortschreiten kann. Das Lästigste war: Menschen, die einen Augenblick ins Unermeßliche meiner Last hinein guckten und hie und da etwas sahen, das sie in ihrer Stube und in ihrer Küche ordentlicher hatten, oder das nicht so war, wie in einem Institute, das mit Hunderttausenden fundiert ist, benahmen sich dann in ihrer Weisheit, mir Rat und Weisung zu geben, und wenn ich einen Leist, den sie für ihre Füße brauchten, für meine nicht passend fand, so glaubten sie mich unfähig, weisen und guten Rat anzunehmen, und gingen wohl so weit, sich einander zuzuflüstern: es sei mit diesem Menschen nichts anzufangen, er habe einen Sparren im Kopfe.

Das waren meine Träume; ich mußte Stanz verlassen, da ich jetzt so nahe an ihrer Erfüllung zu sein geglaubt habe."

---

f) „**Wie Gertrud ihre Kinder lehrt**, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten." 1801.

Diese bedeutendste methodische Schrift Pestalozzis will keineswegs nur den Müttern eine Anweisung zum Unterricht geben. Gertrud, die personifizierte Mutterliebe, bildet das Ideal, durch das bei allen Erziehern und Lehrern der echte Vater- und Muttersinn geweckt werden soll. Das Buch zerfällt in 14 Abschnitte, die in Form von Briefen an seinen Freund Geßner gerichtet sind. Die ersten drei enthalten eine Darstellung seines Wirkens in Stanz und Burgdorf, worin er einen Blick in die Entstehung seiner pädagogischen Grundgedanken thun läßt. Er erzählte, daß der Vollziehungsrat Glayre, dem er seine Ideen klar zu machen versuchte, ihm gesagt habe: „Vous voulez mécaniser l'éducation!" (Sie wollen die Erziehung mechanisieren). „Ich verstand noch sehr wenig französisch," fährt Pestalozzi fort, „und dachte mir unter diesem Wort, ich suche die Mittel der Erziehung in psychologisch geordnete Reihenfolgen zu bringen; das Wort in diesem Sinne genommen, traf er wirklich den Nagel auf den Kopf." Abschnitt 4 enthält Kritisches über die bisherige Erziehung, 5—8 die Grundlegung für eine bessere Erziehung, 9—14 das Nähere über dieselbe. Besonders betont er darin, 1) daß die Natur die

Führerin bei Erziehung und Unterricht, 2) die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis ist, und daß 3) die Elementarmittel des Unterrichts Zahl, Form und Sprache sind.

Das Folgende betrifft die Bildung der Erkenntnis durch den Unterricht und die religiöse Erziehung.

„Das Ziel des **Unterrichts** kann kein anderes sein, als entwickelte Fertigkeiten und deutliche Begriffe. Der Deutlichkeit geht die Klarheit, der Klarheit die Bestimmtheit, dieser die Verworrenheit vor. Diesen Gang der Natur in der Entwickelung der menschlichen Erkenntnis hat der Unterricht zu befolgen, er hat die verworrenen zu bestimmten, die bestimmten zu klaren, die klaren zu deutlichen Begriffen zu erheben.

Die Eindrücke, welche dem Kinde beizubringen sind, bestehen in einer Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt mit den zu entwickelnden Kräften gleichen Schritt halten muß.

Die Ausforschung dieser Reihenfolge gewährt den wahren Unterricht und zweckmäßige Schul- und Unterrichtsbildung. Der Ursprung und das Fundament aller Erkenntnis ist die Anschauung; von dieser Urform hat der Unterricht auszugehen.

Der Unterricht muß also mit der Erkenntnis wirklicher Gegenstände und nicht mit Buchstaben und Worten anfangen. Der erste Unterricht besteht in einer psychologischen Führung zur vernünftigen Anschauung aller Dinge; den ABC-Büchern müssen Anschauungsbücher vorangehen. Auf dem Wege der Anschauung unterrichtet die Natur den Menschen von seiner Geburt an, aber sie führt dem Kinde diese Anschauung ohne Plan und Ordnung im verworrenen Zustande vor. Die Kunst hat einzuschreiten und das, was die Natur zerstreut und in verwirrten Verhältnissen vorführt, im engen Kreis und in regelmäßigen Reihenfolgen zusammenzustellen, die Anschauungen sicher einzuprägen und für alles, was Natur und Kunst zum Bewußtsein bringen soll, umfassende Sprachkenntnis zu geben.

Die wesentlichen Eigenschaften aller Gegenstände sind: Form, Zahl und Name, sowie die ganze Erkenntniskraft drei Elementarkräften entquillt:

1) der Kraft, ungleiche Gegenstände der Form nach ins Auge zu fassen und sich ihren Inhalt zu vergegenwärtigen (bloß sinnliche Vorstellungskraft) — Meßkunst, Zeichenkunst und Schreibkunst);

2) der Kraft, diese Gegenstände der Zahl nach zu sondern und sie sich als Einheit der Vielheit bestimmt zu vergegenwärtigen (nicht mehr bloß sinnliche Vorstellungskraft) — (Rechenkunst);

3) der Kraft, sich die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die Sprache zu ermitteln und unvergeßlich zu machen (Schallkraft) — (Ton-, Wort- und Sprachlehre).

Der Gegenstand, welcher sich für die Übungen im Bemerken und Anschauen am ersten eignet, ist der menschliche Körper. Es ist durchaus nötig, daß die Mütter diese Übungen vornehmen, denn der Zweck der Bildung kann nur erreicht werden, wenn auch die ersten intellektuellen Übungen an die zarten Fäden der mütterlichen Gefühle angekettet werden. Nach dem Buche der „Mütter“ *) müssen die Kinder 1) alle Teile des Körpers unterscheiden und benennen; 2) jeden einzelnen Teil in seiner Länge und seinem Verhältnisse zu den nächsten Teilen auffassen; 3) hernach lernen, welche Teile einfach oder zweifach vorhanden sind; 4) die wesentlichen Eigenschaften jedes Teiles angeben; 5) die Teile, welche Eigenschaften miteinander gemein haben, zusammenstellen; 6) die Bestimmung eines jeden Teiles aufsuchen; 7) das, was zur Versorgung des Körpers gehört, kennen lernen; 8 den Nutzen der kennengelernten Eigenschaften auffassen; 9) alles, was über jeden Teil gelernt wurde, zusammenfassen und den Teil so weit beschreiben, als es durch die bisherigen Übungen bestimmt wurde.

In diesen Übungen soll nichts dem Schüler abgefragt, sondern alles vorgesprochen und jedes Einzelne so oft wiederholt werden, bis es sich dem Geiste des Kindes unvertilgbar eingegraben hat.

Das vorzüglichste Mittel zu intensiver, formaler Kraftbildung sind die Übungen in den Maß- und Zahlenverhältnissen. Sie beginnen, wenn die Übungen im Buche der Mutter vollendet sind. Für diese Übungen sind gewisse Tabellen nötig und zwar für die Zahlenverhältnisse die Einheiten- und Bruchtabellen und für die Übungen in den Maßverhältnissen eine Tabelle, welche das Quadrat in seinen verschiedenen Ein- und Abteilungen enthält.

Auf der Einheitentabelle sind dem zu Grunde liegenden Dezimal-Systeme gemäß zehn Reihen angebracht, deren jede zehn Rubriken enthält. Auf der ersten Reihe befindet sich in jeder Rubrik ein Strich, welcher die Einheit repräsentiert, auf der zweiten befinden sich in jeder Rubrik zwei Striche, auf der dritten in jeder Rubrik drei Striche und so fort bis zur zehnten Rubrik, in jeder höheren ein Strich mehr. An dieser Tabelle werden die einfachen und zusammengesetzten Größen, die Einheiten und kollektiven Größen versinnlicht; der Schüler hat daran alle möglichen Verhältnisse der Zahl, die sich durch Verbinden und Trennen ergeben, durch die Anschauung zu erkennen und alle Vergleichungen daran vorzunehmen.“ **)

Die sittlich-religiöse Bildung legt er in der Mütter Hand: „Mutter! Mutter! Du zeigtest mir Gott! Wenn ich dich liebe, liebe ich auch Gott! Ich lebe dann nicht mehr mir selbst; ich ver-

*) „Das Buch der Mütter“, das er mit Hilfe Krüsis bearbeitete, sollte die Mutter in den Stand setzen, dem ersten Bedürfnis der Erziehung gerecht zu werden, ihre Kinder anschauen und sprechen zu lehren.

**) Gruner, Briefe aus Burgdorf. 8. Br.

liere mich dann im Kreise meiner Brüder, der Kinder meines Gottes. Ich lebe nicht mehr mir selbst, ich lebe dem, der mich in Mutterarme genommen und mich mit Vaterhand über den Staub meiner irdischen Hülle in seiner Liebe erhoben. Und je mehr ich ihn liebe, den Ewigen, je mehr ich seine Gebote verehre, je mehr ich an ihm hange, je mehr ich mich selbst verliere und sein bin, je mehr wird auch meine Natur ein göttliches Wesen. Je mehr ich ihn liebe, je mehr ich ihm folge, desto mehr höre ich von allen Seiten die Stimme des Ewigen: Fürchte dich nicht, ich bin dein Gott; ich will dich nicht verlassen; folge meinen Geboten, mein Wille ist dein Heil. Und je mehr ich ihm folge, je mehr ich ihn liebe, je mehr ich ihm danke, je mehr ich ihm traue, dem Ewigen, desto mehr erkenne ich ihn, der ist, der war und der sein wird.

Und je mehr ich ihn liebe, den Ewigen, desto mehr hoffe ich ein ewiges Leben; und je mehr ich ihm vertraue, je mehr ich ihm danke, je mehr ich ihm folge, desto mehr wird mir der Glaube an seine ewige Güte zur Wahrheit, desto mehr wird mir der Glaube an seine ewige Güte zur Überzeugung meiner Unsterblichkeit."

Das Buch machte großes Aufsehen. Wieland empfahl es sehr warm; Fichte schrieb an seine Frau: „Kannst du Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" bekommen, so lies es ja. Ich studiere jetzt das Erziehungssystem dieses Mannes und finde darin das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit."

3. Pestalozzis Erziehungs- und Bildungsprinzipien.

Pestalozzi, dessen pädagogische Bestrebungen zunächst durch die Ansicht bestimmt wurden, die er von dem Zustande des Volkes gewonnen hatte, machte die naturgemäße Jugenderziehung zur Grundlage des gesamten sittlichen Volkslebens und legte dabei mit dem Grundsatze: **Von der Anschauung zum Begriff!** den Eckstein alles Unterrichts.

Seine wesentlichen Erziehungs- und Bildungsprinzipien, die augenscheinlich die geistige, sittliche und physische Erziehung betonen, hat Diesterweg, einer seiner eifrigsten Jünger, folgendermaßen zusammengestellt:

1) Die Grundsätze der Erziehung liegen in der Menschennatur.
2) In der Menschennatur liegt ein Trieb zur Entwickelung.
3) Die wahre Erziehung hat deshalb die Hindernisse der Entwickelung zu beseitigen (negativ zu wirken).
4) Die positive Wirkung ist Erregung. Die Wissenschaft der Erziehung ist Erregungstheorie.
5) Die Entwicklung beginnt mit sinnlichen Empfindungen durch sinnliche Eindrücke; ihr Gipfel ist intellektuell die Vernünftigkeit, praktisch die Selbständigkeit.

6) Zur Selbständigkeit führt die Selbstthätigkeit.
7) Die praktische Thätigkeit ist von dem Besitz geistiger und leiblicher Kraft mehr abhängig als von Kenntnissen; daher ist auf Entwicklung der (formalen) Kraft das Hauptaugenmerk zu richten.
8) Die Religiosität ist weniger vom Erlernen der Sprüche und des Katechismus, als von der Gemeinschaft des Kindes mit einer gottesfürchtigen Mutter und einem thatkräftigen Vater abhängig. Die religiöse Bildung liegt wesentlich in der Hand der Mutter. Denn auch hier gibt es ohne anschaubares Vor- und Nachleben des Guten keine Tugend, ohne Liebe zum Kinde und ohne Pietät des Kindes gegen seine Erzieher kein wahrhaftes, lebendiges Verhältnis des Menschen zu Gott, keine Religion.
9) Die Hauptmittel der formalen Kraftbildung sind: „Form, Zahl und Sprache.

Pestalozzis „Elementarbildung“ will durch die in der häuslichen Erziehung gelegten Fundamente des Glaubens und der Liebe die Anschauungs-, Denk- und Sprachkraft unter Anwendung der ad 9 genannten Bildungsmittel in einer an die Entwicklungsgesetze der Natur sich anschließenden **Methode** entfalten. Daraus ergeben sich als Folgerungen:

a) Die Wohnstube ist die wichtigste Erziehungsstätte, die Mutter die natürlichste Erzieherin und Lehrerin.
b) Aller Unterricht muß auf unmittelbare Anschauung gegründet werden. Das Gegenteil ist der Wortunterricht. Erst die Sache, wenn nicht möglich, das Bild, dann das Zeichen, das Wort. Der erste Unterricht besteht in Vorzeigen und Nachzeigen, Vorsprechen und Nachsprechen. Hernach hat der Lehrer den Schüler zur Selbstthätigkeit zu reizen, weshalb die anregende, entwickelnde, heuristische Lehrmethode anzuwenden ist. Nichts Unverständliches darf auswendig gelernt werden. Das Auswendiggelernte aber muß unverlierbares Eigentum bleiben. An der Art der mündlichen Darstellung zeigt sich der Grad der Klarheit und Fertigkeit in Anschauung und Erkenntnis.
c) Als Hauptantriebe zum Rechten und Guten sind weder die Furcht, noch die Strafe, sondern das Wohlwollen und die Liebe anzuwenden.

Summa dieser Grundsätze: **Erziehung zur Selbstthätigkeit durch anschauliches Erkennen.**

---

4. Zur Charakteristik und Kritik.

Welch großartige Nachwirkungen Pestalozzi auf dem Er-

ziehungs- und Unterrichtsgebiete hervorbrachte, wird erst aus den folgenden Kapiteln ersichtlich werden. Vorläufig begnügen wir uns mit der Darstellung seines Lebens und dem Auszug aus seinen Schriften, um daran eine kurze Charakteristik seiner Person und die Frage zu knüpfen, wie Pestalozzi bei verschiedenen Mängeln und Schattenseiten doch so Großes leisten konnte.

Die Quelle des inneren Widerspruchs, welcher durch das ganze Leben Pestalozzis ging, war, daß er trotz seiner großen, die ganze Menschheit umfassenden Ideale, nicht die Fähigkeit und das Geschick besaß, der kleinsten Dorfschule vorzustehen. — Sein Mitarbeiter Krüsi aus Gais in Appenzell sagt von ihm: „Bei gewöhnlichen Prüfungen für Schulamtskandidaten wäre Pestalozzi wohl überall durchgefallen. Seine Aussprache war hart, seine Schrift unleserlich, seine Rechtschreibung veraltet und mangelhaft seine Leistungen in der Arithmetik gering, einen geometrischen Lehrsatz hat er wohl nicht zu beweisen versucht, vom Zeichnen war nicht die Rede, singen konnte er nicht.“

Sodann wird gesagt, die Religion, welche Pestalozzi bekannte und lehrte, sei nicht die positiv-christliche Offenbarungsreligion, sondern die des Rationalismus ꝛc. gewesen. Hiegegen ist aber zu erwidern, daß Pestalozzi ein wahrer Jünger Jesu war, der den christlichen Sinn und die christliche Liebe in der wahrhaft christlichen That, in seinem ganzen Leben bewährte. Übrigens ergriff er am Sarge seiner Frau die Bibel und drückte sie der Gestorbenen ans Herz mit den Worten: „Aus dieser Quelle schöpftest Du und ich Mut, Stärke und Frieden.“ Die ausgesprochenen Zweifel über Pestalozzis Glaubensleben können somit sein Verdienst und seinen Ruhm nicht verdunkeln.

Mängel und Schwächen waren bei ihm ja unstreitig vorhanden.

1) Zuerst in seiner Person. Nicht daran denken wir, daß der unscheinbare Mann, wie Fichte erzählt, von kaum mittlerer Größe und schmächtigem Körperbau häßlich und blatternarbig war, sondern daran, daß er auf seine äußere Erscheinung allzu wenig hielt, seine Kleider und Haare fast nie in Ordnung hatte. Dieses Hintansetzen aller gesellschaftlichen Sitten und dieses Sichgehenlassen zeigte sich auch in seiner Sprache, in dem fast bäuerisch derb klingenden Züricher Dialekte.

2) Der Wurzel eines allzu großen Gleichmuts entsprang vielleicht auch die bei ihm sich zeigende bedauerliche Vernachlässigung der Fortbildung, so daß Palmer über ihn bemerken konnte: „Pestalozzi fehlt das historische Fundament; was andere vor ihm hatten, erscheint ihm neu; rühmte er sich doch, seit 30 Jahren kein Buch gelesen zu haben.“ Diese Vernachlässigung war aber mit Schuld daran, daß er oft seine Gedanken nicht klar ausdrücken konnte, ja daß er in verschiedenen manuellen Fertigkeiten zurückkam, unleserlich und unorthographisch schrieb ꝛc. ꝛc.

3) Pestalozzi fehlte der pädagogische Scharfblick und infolgedessen die Sicherheit des Handelns, das Direktionstalent, weshalb Gang und Gestaltung seiner Unternehmungen meist von andern abhängig waren. Er kannte übrigens diese Schwäche und schrieb darüber 1818: „Ich sollte den Abt im Kloster vorstellen und taugte doch in gewissen Rücksichten eher zum Klosteresel als zum Klosterabte.“ Dieser Mangel an Scharfblick und Festigkeit zeigte sich auch darin, daß er sich augenblicklicher Eindrücke nicht erwehren konnte und dann in leidenschaftlicher Aufregung pädagogische Mißgriffe gegen Schüler und Lehrer beging. Der Verfall der Disziplin im Institut zu Iferten hat hierin eine seiner Ursachen.

4) Als ein Irrtum Pestalozzis ist ferner seine Überschätzung der Methode und die Unterschätzung der Persönlichkeit des Lehrers genannt worden. Und in der That vergaß er, weil er an sich selbst zuletzt dachte, daß er durch seine Aufopferung befriedigende Resultate zu tage förderte, daß aber das, was auf Grund seiner Begeisterung zu setzen ist, von dem Werte der Methode an sich abzurechnen ist. Wer nicht Pestalozzis Aufopferungsfähigkeit besitzt, wird mit seiner Methode nicht so viel erreichen, als Pestalozzi glaubt.

5) Aber auch die Methode selbst hatte ihre Gebrechen. Pestalozzi war in seinem Lehrverfahren oft zu breit und weitschweifig; er verschwendete damit Zeit und Kraft an oft wertlose Objekte und betonte die formelle Bildung zu sehr vor der materiellen. War es doch ein Irrtum, die Anschauungsübungen mit dem Körper des Kindes als dem naturgemäß nächsten Objekte zu beginnen.

Aber trotz seiner Fehler und Irrungen ist dieser Mann der Genius der humanen Pädagogik, der Schöpfer einer

neuen Erziehungsperiode, der Bahnbrecher einer neuen, besseren Unterrichtskunst geworden. Was ihn so groß machte, was ihm zum ewigen Verdienst angerechnet werden muß, das ist

1) seine unerschöpfliche, sich selbst verleugnende Menschenliebe, seine teilnehmende Gesinnung gegen die Armen und Niedrigen im Volke, sein für die Jugend warmschlagendes Herz;

(„Ich habe wenig Menschen kennen gelernt, aus deren Lebensmitte ein so reicher Strom von Liebe floß, als aus seinem Herzen. Die Liebe war recht eigentlich sein Lebenselement, der unversiegbare göttliche Trieb, der all seinem Streben und Wirken Richtung und Ziel gab.“ Blochmann.)

2) seine Treue, seine Ausdauer und sein Gottvertrauen, die ihn nicht müde werden ließen und ihn aufrecht hielten und stärkten, wenn auch seine Unternehmungen mißglückten, selbst wenn er Undank, Spott und Hohn für erwiesene Gutthaten erntete;

3) seine Anspruchslosigkeit, Bescheidenheit und Demut, seine Wahrhaftigkeit und Natürlichkeit;

4) seine glühende Begeisterung, sein rastloses Streben und seine Uneigennützigkeit und Aufopferungskraft für Menschenwohl durch Menschenbildung, nicht in Worten, sondern in der That und Wahrheit.

5) Hiermit erregte und bewegte er die pädagogische Welt und flößte den großen Geistern Interesse für die Volkserziehung ein. An den obengenannten Orten zeigte er in rastlosem Schaffen, ohne sich an die Formen steifer Gelehrsamkeit zu binden, wie Erziehung und Unterricht naturgemäß zu organisieren seien, um die Menschheit zu erneuern.

6) Als besondere methodische Verdienste sind noch hervorzuheben

a) die Begründung der Notwendigkeit, mit der Anschauung allen Unterricht zu beginnen;
b) die Hervorhebung der Wichtigkeit des Sprachunterrichts in den Volksschulen;
c) die Darlegung der Notwendigkeit frühzeitiger Beschäftigung mit räumlichen Größen (Form) und gründlicher, naturgemäßer Behandlung der Zahl;

d) die Bekämpfung des einseitigen Realismus und der Nachweis der Notwendigkeit, die Seelenkräfte zu stärken, die Menschenkraft zu steigern durch Selbstsuchen, Selbstfinden, Selbstthätigkeit.

Durch Übung der Kraft will er den Menschen zu seinem eigenen Besten, zu seinem göttlichen Berufe hinführen. Jeder soll zu seiner Selbstkraft erwachen und durch das wahre und richtige Selbstgefühl zur edelsten Anwendung derselben gelangen. Keines der bisherigen Erziehungssysteme hat diesen Gedanken so rein und stark erfaßt, keiner der bisherigen Pädagogen zu einer richtigen Methode der Entwicklung der Menschennatur so praktisch-fruchtbare Anregungen gegeben, keiner dem deutschen Volke den Wert der Schule eindringlicher gepredigt, keiner die vorher vereinsamten Lehrindividuen an der Volksschule zu einem selbstbewußten Stande umgeschaffen und denselben so für seinen Beruf begeistert und entflammt, als Pestalozzi, der Vater der heutigen Volksschule.

Das sind die geistigen Eroberungen des Mannes, der von seiner Geburt bis zu seinem Tod ein Kämpfer war, der nach seinem eigenen Kernausdruck „den europäischen Schulwagen umgekehrt und in anderes Geleise gebracht hat", dafür aber als der Gründer der neuen Pädagogik verehrt wird. Ihm gehört die Anerkennung und Bewunderung der Welt für alle Zeiten.

Vergleichen wir schließlich noch Pestalozzis Lehren mit denen zweier vorausgegangener Pädagogen.

Pestalozzi forderte, wie Rousseau, Naturgemäßheit der Erziehung. Aber er lieferte einen bestimmten Nachweis von den Bildungsgesetzen der Natur und wandte sie mit Erfolg auf den Unterricht an, so daß erst von jetzt ab eine wissenschaftliche Unterrichtslehre sich entwickelte. — Pestalozzi wollte mit seiner naturgemäßen Erziehung den gesellschaftlichen Zustand verbessern, indem er die Glieder der Gesellschaft von unten herauf und von innen heraus sittlich zu bilden bestrebt war. Rousseau dagegen wollte, da er die Gesellschaft für völlig verdorben ansah, dieselbe negieren und für den Naturzustand erziehen, die gesellschaftliche Ordnung also auflösen. — Die Opposition gegen das Bestehende führte Rousseau zu der Lehre, daß der Zögling nichts anderes zu lernen habe, als was er selbst zu erkennen vermag;

Pestalozzi dagegen stellt ein festes Prinzip bezüglich der zu erwerbenden Bildung auf. Zwar wandte Pestalozzi das Prinzip nur für den Anfangsunterricht in den Maß-, Zahl- und Sprachverhältnissen an*), aber seine Schüler und Anhänger zeigten dessen Anwendung auch für den übrigen Unterricht.

Pestalozzi betrachtete als den Grund der sittlichen Bildung die Religion und verlangte frühe Pflege derselben; Rousseau suchte die sittliche Bildung ohne die religiöse zu erreichen, welch letztere er überhaupt zu weit hinaus schob.

Pestalozzis Erziehungsverfahren war ein positives, indem er durch die Kunst die vorhandenen Keime zu entwickeln und die vorhandenen Kräfte zu mehren strebte; Rousseaus Erziehung dagegen erscheint mehr negativ, denn er wollte die Kraft des Zöglings bilden, indem er sie gewähren ließ und sich dabei auf bloße Beobachtung und Verhütung beschränkte. — Pestalozzi suchte das Elternhaus zur ersten und besten Bildungsstätte zu machen, denn seine Methode sollte auch von jedem Bauernweib bei der Kindererziehung angewendet werden können; er erkannte also die geheime sittliche Macht des Familienlebens an. Rousseaus Ideal ist der Hofmeister, der den Zögling von seiner Familie isoliert und zu ihm in einem anderen Verhältnisse steht als Pestalozzi zu seinen Kindern in Stanz.

Vergleichen wir Pestalozzi mit den Philanthropisten, so ergibt sich, daß jener die formelle Bildung, die subjektive Vollendung des Menschen nach Geist und Gemüt in den Vordergrund stellte, weil er sich der Überzeugung nicht verschließen konnte, daß bei erlangter formaler Bildung der Zögling die materiellen Kenntnisse sich selbst aneignen könne; diese dagegen betrachteten als den vorzüglicheren Zweck die Ausstattung des Zöglings mit materieller Bildung. Dabei haben Pestalozzi und Basedow manches gemein; so das ernste Streben, durch die Erziehung eine Besserung des menschlichen Zustandes herbeizuführen, den Unter-

---

*) Dagegen wird mit Recht bemerkt, daß Sprache, Zahl und Form nicht die einzigen Anfangspunkte des Elementarunterrichts sein können. Wo blieben da die Vorstellungen von Licht, Farbe, Schwere und die vom Guten, Rechten, Schönen? ꝛc. ꝛc. Dies wußte Pestalozzi aber selbst recht wohl; jene 3 sind ihm nur die „wichtigsten“ Elementarmittel.

richt „elementar“ zu machen und zu dem Zweck „Elementarbücher“ zu schaffen, den Bildungsgang dem kindlichen Alter anzupassen und für stufenweisen Fortschritt einzurichten 2c. 2c.

Beide sind aber auch wesentlich verschieden. „Pestalozzi geht aus von dem Kinde selbst, von dem Ewigen und Wesentlichen seiner Natur; Basedow von einem Buche, aus welchem das Kind lernen soll. — Pestalozzi hat einen ursprünglichen Anfangspunkt, Basedow keinen. Pestalozzi will, daß das Kind sich entwickle, entfalte, sein geistiges Leben gestalte und ausbilde aus sich heraus; Basedow will Kenntnisse von außen in das Kind hineinbringen, daß es lerne und sich durch Lernen bilde.

Basedow hat sich an die gebildeten Stände gewendet, er fing mit der Jugend der gesitteten Stände an und wurde von diesen unterstützt; Pestalozzi, die ganze Menschennatur umfassend, fing mit den allverwahrlostesten Kindern an, und zwar ganz von unten, und war froh, daß er Bettelkinder erhielt und eine Wohnung, um im wirklichen Leben mit seiner Idee Versuche machen zu können. Das Philanthropin, auf Gold und Silber gebaut, verschwand; Pestalozzis Institut, auf dem Herzen der ganzen Menschheit errichtet, wird auf seiner tiefen und breiten Unterlage als Geistesinstitut ohne Gold und Silber bestehen.“ (Ludwig).

H. Morf, Zur Biographie H. Pestalozzis. 4 Bände. Winterthur, Ziegler. — J. Ramsauer, Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. 2. Aufl. Oldenburg, Schulze, 1880. — Dr. K. Schneider, Rousseau und Pestalozzi. 3. Aufl. Berlin 1881. — J. L. Ludwig, Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker. Bayreuth 1853—57. — L. W. Seyffarth, J. H. Pestalozzi. Nach seinem Leben und seinen Schriften. Leipzig 1872. — Fr. Mann, Pestalozzis ausgewählte Werke. Langensalza, H. Beyer.

§ 24.

Die deutsche Volksschule am Anfange des 19. Jahrhunderts.

I. Deutschlands Erniedrigung und Wiedergeburt.

Pestalozzis Einfluß, besonders auf die Volksschule, war um so überwältigender, als der Geist der Zeit sich als mächtiger Bundesgenosse ihm an die Seite stellte. Das deutsche Reich lag in Trümmern; der Friede von Lüneville (1801) brachte das ganze linke Rheinufer in die Gewalt der Franzosen. Eine namenlose Anarchie riß ein. Deutsche halfen dem großen Tyrannen Deutsche bekämpfen und die Zeit der größten Schmach Deutschlands herbei-

führen. Da, als die Königliche Familie von Preußen sich in den äußersten nördlichen Winkel hatte zurückziehen müssen, erkannte man am dortigen Hofe die Zeichen der Zeit. Die edle Königin Luise schrieb an ihren Vater: „Es wird mir immer klarer, daß alles so kommen mußte, wie es gekommen ist. Die göttliche Vorsehung leitet unverkennbar neue Weltzustände ein, und es soll eine andere Ordnung der Dinge werden, da die alte sich überlebt hat und in sich selbst als abgestorben zusammenstürzt. Wir sind eingeschlafen auf den Lorbeeren Friedrich des Großen, wir sind mit der von ihm geschaffenen neuen Zeit nicht fortgeschritten; deshalb überflügelte sie uns." Sie hatte recht, die edle Frau auf dem Throne: Deutschland bedurfte der Wiedergeburt an Haupt und Gliedern, nicht bloß in politischer und militärischer, sondern auch in sittlich-religiöser und sozialer Hinsicht. Ein Glück für Preußen, daß die Begründer dieser neuen Zeit sich zumeist im eignen Lande fanden; ein Glück, daß dieselben klar erkannten, wie die Zukunft von der Hebung des Volksgeistes abhing. Hierin trafen diese Männer mit Pestalozzi zusammen, dessen Ideen daher in Deutschland leicht Eingang fanden; denn die ganze Nation war von dem Gedanken durchdrungen, daß alle Kräfte des gesamten Volkes, auch die der Armen, gehoben werden müssen, um den Dränger abzuschütteln. — Darum begründete der energische Freiherr von Stein*) den freien deutschen Bauern- und Bürgerstand und schrieb: „Es ist nicht genug, die Meinungen des jetzigen Geschlechtes zu lenken; wichtiger ist es, die Kräfte des folgenden Geschlechts zu entwickeln. Dieses würde vorzüglich kräftig geschehen durch Anwendung der Pestalozzischen Methode, die die Selbständigkeit des Geistes erhöht, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle des Menschen erregt, das Leben in der Idee befördert und den Hang zum Leben im Genuß mindert und ihm entgegenwirkt."

Darum hielt Fichte, während die Trommeln der französischen Besatzung durch die Straßen Berlins wirbelten, seine kühnen „Reden an die deutsche Nation," in welchen er den großartigen Plan einer Nationalerziehung entwickelte, deren Heros er in Pestalozzi sah, und „die wohl das Vermögen hätte, den Völkern und dem ganzen

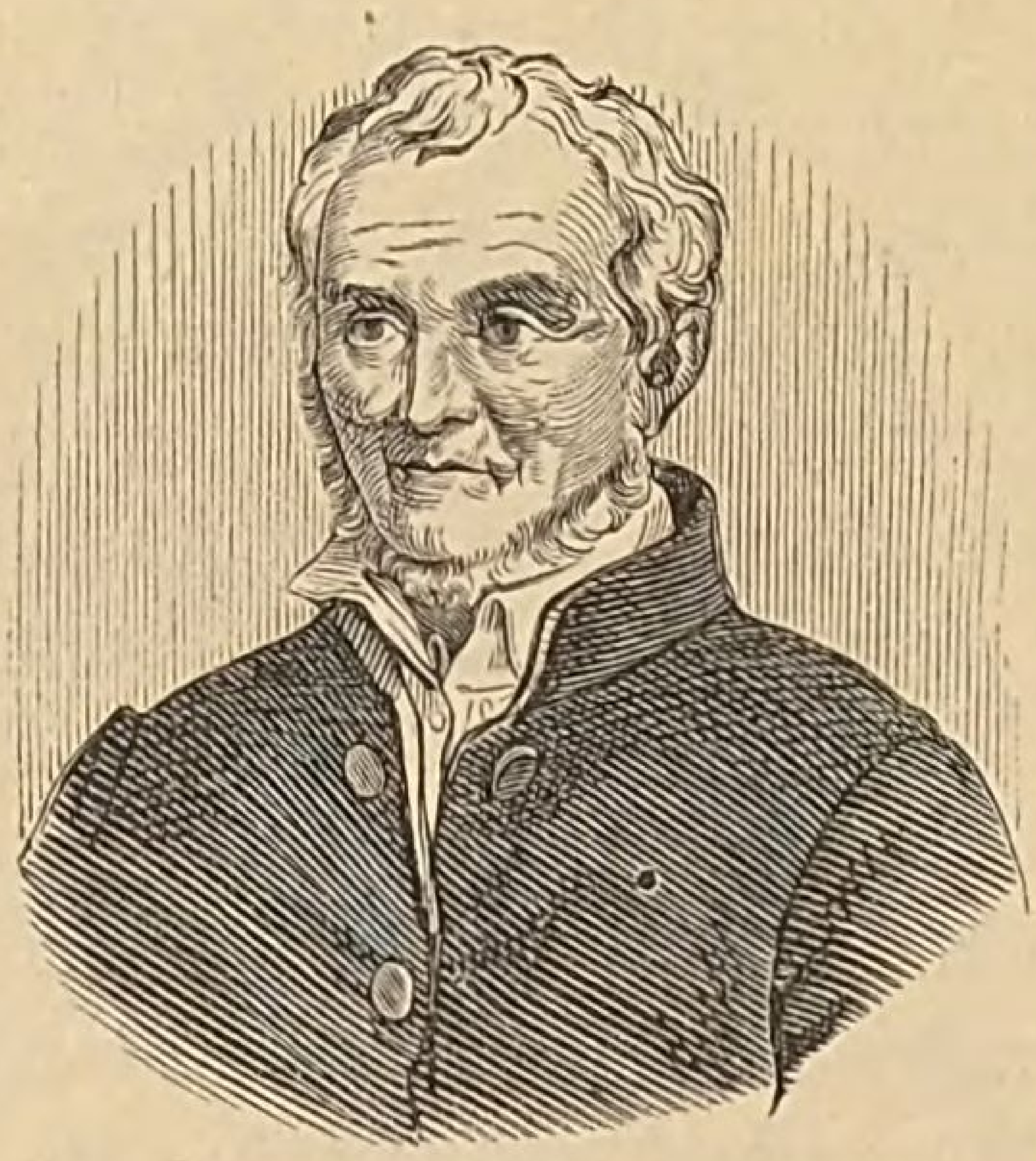
---

*) Die Geschichte nennt den echten Patrioten mit Ehren: „Des Rechten Grundstein — des Bösen Eckstein — aller Deutschen Edelstein!"

Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elends emporzuhelfen." — Darum rief Schleiermacher ruhig, aber beharrlich zum Kampfe auf für alles, was dem Menschen wert ist, für die ewigen Ideale des Menschenlebens. — Darum warf Körner seine feurigen, Max von Schenkendorf seine seelenvollen Kriegs- und Sturmlieder in die aufgeregten Massen; — darum erhob sich, ehrfurchtgebietend wie ein Prophet,

Ernst Moriz Arndt (1769—1860),

der berühmte schriftstellerische Gehilfe des Freiherrn von Stein, ein frommer, unerschrockener deutscher Mann, um des Vaterlandes Einheit und Größe (Was ist des Deutschen Vaterland? 2c.) durch eine echt deutsche Erziehung zu begründen, wie aus seinem „Geist der Zeit" hervorgeht:



„In einem kühneren Geiste muß das folgende Geschlecht sich bilden, Tyranneigehorsam hassen und an dem Fürsten und Bettler schelten dürfen; es muß stolz leben und glorreich sterben lernen. So wird das spätere Geschlecht erzogen und gebildet, so erwachsen ein kühner Bürgersinn, wie edler Stolz auf Vaterland und Freiheit; dieser Sinn und diese Blüte sei die Schule des Knaben und des Jünglings Zucht. Schließt die Normal- und Hospital- und alle eure kümmerlichen Bettelschulen, wo der junge Mensch durch das Elend sein Vaterland und seinen Fürsten lieben lernen soll und stellt die weisesten und Vaterland liebendsten Männer zu Wächtern und Erziehern der künftigen Männer und Helden. Ruft wie Hamilkar in Hannibals große Seele die Worte: „Tod oder Freiheit, Stolz und Hoheit des Lebens, oder gar kein Leben!"

Darum spricht er in seinen „Fragmenten über Menschenbildung" mit der größten Verehrung und Liebe von Pestalozzi:

„Wie soll ich dich nicht edel nennen in einer Zeit, wo alles in Lebensangst untergeht, wo der Geiz und das Privatinteresse aus Schwäche gar nichts Gemeinschaftliches und Gemeinbürgerliches mehr anerkennen wollen; wo man alles für sich selbst, nichts für das Allgemeine, alles für die Zeit, nichts für die Ewigkeit thut; wo der gemeinste Egoismus die freie und fromme Armut zu verachten und unter die Füße zu treten anfängt; wo die Menschen, welche das Glück

am höchsten gestellt hat, auch die besten von ihnen, doch eitel sind? Wer in einer solchen Zeit hintreten und für die Kleinen und Unterdrückten im Volke leben und wirken kann; wer von einer solchen Zeit, die alles nach der Wirkung und dem Schimmer, nicht nach dem Willen und der Lebenswärme berechnet, nichts weiter verlangt, als darin leben zu dürfen: den können wir einen Heros, einen Bekenner und Märtyrer der Humanität nennen."

Darum schalt **Friedrich Ludwig Jahn (1778–1852)**, der, jedoch einseitiger und derber, in zahlreichen Schriften für die Pflege des deutschen Wesens eintrat, über die „ausländischen Affen" und verlangte, daß „die deutsche Volksschule „frische, fromme, fröhliche, freie" deutsche Menschen bilde, die Lehrzeit — „Fachmenschen." Obgleich als der Sohn eines Predigers zu Lanz in der Priegnitz geboren, hat er sich doch von Jugend auf im Reiten, Schwimmen, Klettern und allen körperlichen Fertigkeiten tüchtig geübt, wurde aber auch in intellektueller und sittlicher Hinsicht sorgfältig ausgebildet. Das Studium der Theologie zog ihn wenig an, desto lebhafter das der Sprachen. In Greifswald trat er mit Arndt in Verbindung; von 1809 an war er als Gymnasial- und Institutslehrer (Plamannsches Institut) in Berlin angestellt. Hier begeisterten ihn Fichtes Reden an die deutsche Nation für Hebung der Volkssittlichkeit und Volkskraft. Ein wirksames Mittel dazu sah er im Turnen, über dessen Anfänge er in seinem 1816 erschienenen „Turnbuche" sich dahin vernehmen läßt:



„Wie viele Dinge in der Welt, hat auch die deutsche Turnkunst einen kleinen unmerklichen Anfang gehabt. Ich wanderte gegen Ende des Jahres 1809 nach Berlin, um den Einzug des Königs zu sehen. Bei dieser Feier ging mir ein Hoffnungsstern auf. Liebe zum Vaterlande und eigene Neigung machten mich wieder zum Jugendlehrer, was ich schon so oft gewesen. Zugleich ließ ich mein „Deutsches Volkstum" drucken.

In schöner Frühlingszeit des Jahres 1810 gingen an schulfreien Nachmittagen der Mittwochen und Sonnabende erst einige Schüler mit mir in Feld und Wald und dann immer mehr und

mehr. Die Zahl wuchs, und es wurden Jugendspiele und einfache Übungen vorgenommen. So ging es fort bis zu den Hundstagen, wo eine Unzahl Knaben zusammenkam, die sich aber bald nachher wieder verlief. Doch sonderte sich ein Kern aus, der auch im Winter als Stamm zusammenhielt, und mit dem dann im Frühjahr 1811 der erste Turnplatz in der Hasenheide eröffnet wurde. Jetzt wurden im Freien öffentlich und vor jedermanns Augen von Knaben und Jünglingen mancherlei Leibesübungen unter dem Namen „Turnkunst" in Gesellschaft betrieben. Damals also kamen die Benennungen Turnkunst, turnen, Turnplatz und ähnliche miteinander zugleich auf . . . Dankbar denken wir noch an unsere Vorarbeiter Vieths und Guts-Muths (Schnepfenthal). Die Größeren und Herangereifteren, vom Turnwesen besonders Ergriffenen, unter denen auch mein jetziger Gehilfe und Mitlehrer Ernst Eiselen war, übten sich recht tüchtig und konnten im nächsten Sommer als Vorturner auftreten. Von Anfang an zeugte die Turnkunst einen großen Gemeingeist und vaterländischen Sinn, Beharrlichkeit und Selbstverleugnung. Alle und jede Erweiterung gilt gleich als Gemeingut. So ist es noch. Kunstneid, das lächerliche Laster der Selbstsucht, des Elends und der Verzweiflung, kann keinen Turner behaften. Beim Aufrufe des Königs den 3. Februar 1813 zogen alle wehrhaften Turner ins Feld, bei Napoleons Ausbruch und Wiederkunft ebenfalls."

Obwohl Jahn die „höchst gefährliche Lehre von der Einheit Deutschlands" nicht aufgebracht hat, wie ihm die Bundestagskommission für Bekämpfung demagogischer Umtriebe nachsagte, so gebührt ihm doch das bleibende Verdienst, sie mit zündender Begeisterung in weite Kreise des Volkes getragen und der deutschen Turnkunst zugleich festen Bestand und echt patriotische Richtung gegeben zu haben.

So war der Boden geebnet, auf dem der Geist Pestalozzis in den Ländern und Staaten deutscher Zunge Einzug halten konnte.

2. Pestalozzis Einfluß auf die Entwickelung des deutschen Volksschulwesens.

Pestalozzi hat das, was Comenius und die Philanthropen in der Zeit der Aufklärung predigten, die Humanität, das Prinzip der rein menschlichen Bildung, durch naturgemäße Erziehung und psychologisch begründeten Unterricht zu verwirklichen gesucht. Der Kampf für dasselbe führte endlich zum Siege, zur Anerkennung des Volksschulwesens als einer Staatsangelegenheit. Dies gilt zunächst für die germanische Welt, für Deutschland (mit Öster-

reich, Skandinavien, Holland und einem großen Teile der Schweiz). Die romanischen Länder (Frankreich, Italien, Spanien, Portugal) waren noch nicht aus dem mittelalterlichen Bildungswesen heraus-, und die nicht germanischen Länder des Ostens noch nicht in die Geschichte der Kultur eingetreten. Indem wir nun von Deutschland reden, tritt uns wieder der Unterschied des Nordens und des Südens entgegen, des protestantischen Nordens, wo die evangelische Kirche das Prinzip des staatlichen Unterrichtswesens unbedingt erzeugte und festhielt, während die römische Kirche im katholischen Süden dasselbe ebenso unbedingt bekämpfte. Die Entstehung des neueren Volksschulwesens hat daher in Deutschland wieder eine doppelte Geschichte, sie ist eine andere im Norden als im Süden, und doch ist es der germanische Geist, der trotz der tiefsten kirchlichen und politischen Gegensätze sich Geltung verschafft und da wie dort das Unterrichtswesen zu einer formellen Einheit unter der Verwaltung des Staates bringt.

Der Weg, den beide Teile einschlugen, ist allerdings sehr verschieden und damit auch der Erfolg, mit dem sie ins 19. Jahrhundert eintraten. (Stein, III. Bd. 519.) Was nun zuerst den protestantischen Teil Deutschlands betrifft, so ist dafür Preußen ebenso tonangebend, wie Österreich für den katholischen.

In **Preußen** war man leider auf den Lorbeeren Friedrich des Großen auch in Bezug auf das Schulwesen eingeschlafen. Sein Nachfolger, König Friedrich Wilhelm II., bestieg 1786 den Thron mit dem Vorsatze, dem „destruktiven Geiste, der in Kirche und Schule herrschend geworden war" entgegenzuwirken. Minister v. Zedlitz (s. S. 184) mußte dem Minister v. Wöllner Platz machen, dessen Name durch das nach ihm benannte Religionsedikt vom 9. Juli 1788 bekannt worden ist. Nach demselben durften protestantische Geistliche und Schullehrer bei Strafe der Kassation nur das lehren, was dem festgesetzten Lehrbegriff der Kirche entsprach. Auch ließ er einen neuen „lutherischen Landeskatechismus" abfassen und trotz allen Widerspruchs zur Einführung bringen, eine theologische Examinationskommission und den Zensurzwang 2c. einführen, durch welche hemmenden Maßregeln das geistige Leben gelähmt wurde. Im allgemeinen Landrecht von 1794, das die Vorgänger Wöllners vorbereitet hatten, hat auch die Volksschule eine allgemeine Regelung erhalten und wurden darin

die Schullehrer „zu zweckmäßiger Besorgung des Unterrichts der ihnen anvertrauten Jugend“ angewiesen. Die begründeten Klagen über den schlechten Zustand der Dorfschulen wurden durch diese Verordnung jedoch nicht beseitigt, und der 1797 zur Regierung gelangte König Friedrich Wilhelm III., welcher Sinn für alles Edle und Sittliche hatte, fand darum genug zu thun, um die verwahrloste Volksschule nur einigermaßen den Bedürfnissen der Zeit entsprechend zu organisieren. Wöllner mußte weichen und an seine Stelle trat v. Massow, der sich der Wichtigkeit seiner Aufgabe bewußt war und dies durch eine umfassende Abhandlung bewies, welche er über Stephanis „Grundriß der Staatserziehungswissenschaft“ verfaßte. Der König erließ 1798 an den Minister ein Reskript, in welchem er erklärte: „das Schulwesen sei ein Gegenstand, der die größte Aufmerksamkeit und Fürsorge der Staatsregierung verdiene. Insbesondere sei für gute, im Seminar gebildete Lehrer und für eine zweckmäßige Erziehung der Kinder von Bürgern und Bauern zu sorgen.“ Nun wurde in den Schulen der neuen Provinzen der Unterricht in der deutschen Sprache eingeführt, und es mußten, abgesehen von der Verschiedenheit des Religionsunterrichts, alle Schulen gleichförmig eingerichtet, zweckmäßige Schulbücher angeschafft und der Zustand der Schulen genau untersucht werden.

Die Berichte über den Befund der Schulen gaben aber ein gar unerfreuliches Bild. In der Kurmark trugen von 1650 Dorfschulen noch 1455 unter 100 Thlr. Einkommen, und unter diesen 861 Stellen unter 40 Thlr. Die Lebensregel, welche Fr. A. Wolf den gelehrten Schulmännern empfahl, eignete sich daher besonders zur Darnachachtung für die Schullehrer: „Sei immer gesund, und verstehe es, wo und wann es nötig ist, leidenschaftlich zu hungern!“ *) In sehr vielen Schulhäusern war nur eine einzige Stube; in derselben wohnte der Schulmeister mit seiner Familie

*) Die Klagen über schlechte Besoldung waren allgemein. In Oberhessen hatte ⅓ der Lehrer unter 50 fl. In Hannover bezogen viele nur 15—30 Thaler. Die Mittel zum Kampf ums Dasein waren weder würdig noch lobenswert. Die Hamburger Schulhalter, die nur geringes Schulgeld erhielten, suchten ihr Einkommen durch halb erzwungene Geschenke zu erhöhen. Eine Tabelle, auf der die Namen der Geber und die von ihnen überbrachten Spenden (Weihnacht, Pfingstlamm, Martinsgans, Examen, Holz- u. Lichtgeld ꝛc.) verzeichnet waren, kam nicht von der Wand. Fette Gaben hatten große Na-

und seinen Hühnern; in derselben trieb er seine Schneiderei und Weberei u. dgl., und in derselben mußte er unter dem Lärm und Schmutz seiner Haushaltung 50—60 Kinder unterrichten, die teilweise unter den Tischen und Bänken Platz zu nehmen genötigt waren. Die Hauptursache lag in der elenden Stellung und ungenügenden Bildung der Lehrer. War es doch noch sehr häufig, daß verkommene Handwerker, entlassene Soldaten, verdorbene Studenten und Schreiber, der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb, die Lehrerlaufbahn einschlugen. — In einer Schilderung des Schulwesens aus dem Jahre 1801 heißt es: „Alles, was sich nur einigermaßen aufmerksamen Beobachtern in den meisten jetzt vorhandenen Landschulen darstellt, ist unbeschreiblich elend, widersinnig, verderblich in seinem Einfluß auf die Jugend. Elende, enge, niedrige Schulzimmer, unwissende, ungesittete, unreinliche Schulmeister, welche die Schule als einen notwendigen Nebenbehelf, die Betreibung ihres Handwerks als die Hauptsache betrachten, und dieses leider nur zu oft thun müssen, wenn sie nicht hungern wollen." Lesen, Schreiben, Rechnen und Abhören des Katechismus, das waren die Gegenstände, welche sie in der Schule schlecht genug unter oft gar sonderbarer Handhabung der Disziplin betrieben. Den Gegensatz zwischen der alten äußerlichen und rauhen Weise des Unterrichtes und der Zucht und der erwünschten neuen, philanthropischen Schulpraxis schilderte besonders trefflich und anschaulich Johann Ferdinand Schlez (1759—1839) in seinem „Gregorius Schlaghart" *). (Schlez, der Sohn eines

---

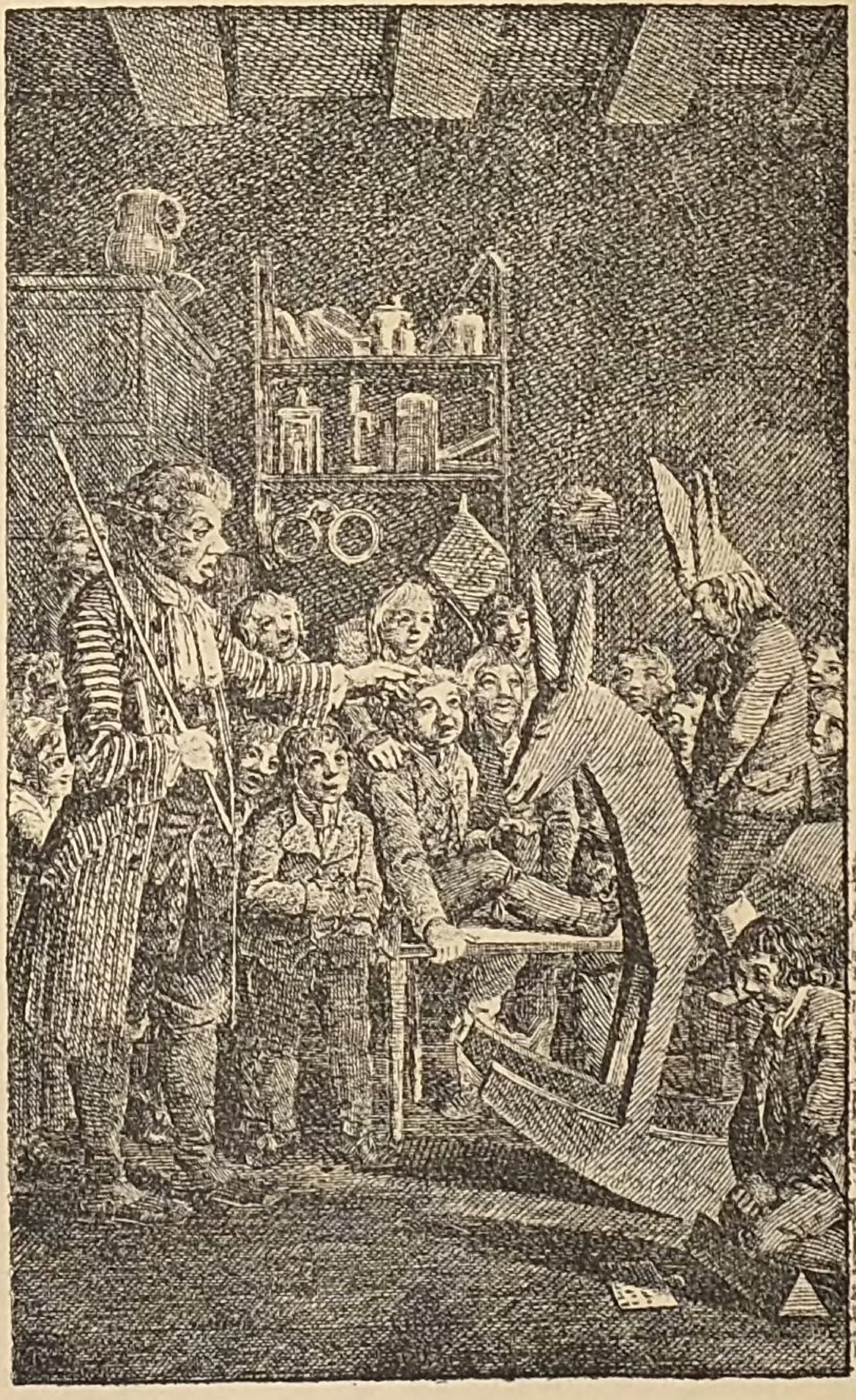
mensschrift zur Folge, „damit dem Verdienste seine Krone werde." Ein Schulhalter prägte der Jugend die Verse ein:

„Kinder, ich nenn' euch eure erste Pflicht:
Vergesset ja das Holzgeld nicht!"

Noch 1800 bewies das Handwerk seine Zugkraft; die Lehrer waren nebenbei Schneider, Buchbinder, Leineweber, Säckler 2c., oder trieben, wenn es die Behörde erlaubte, Schankwirtschaft. In der Grafschaft Mark arbeiteten sie im Sommer auf Tagelohn. (Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes II. Bd. p. 59 ff.)

*) „Gregorius Schlaghart und Lorenz Richard oder die Dorfschulen zu Langenhausen und Traubenheim. Ein Erbauungsbuch von G. F. Schlez, Inspektor u. Oberprediger zu Schlitz. 2. Aufl. Nürnberg 1802. — Diese Schrift ist von Albert Richter unter den „Neudrucken pädagogischer Schriften" wieder zur Ausgabe gelangt. Leipzig 1890. Preis 80 Pf.

Pfarrers zu Ippesheim in Mittelfranken, studierte Theologie und widmete sich mit Vorliebe dem Jugendunterrichte und der Volksaufklärung; infolgedessen berief ihn der Graf von Görtz als Konsistorialrat nach Schlitz in Hessen, wo er 1839 als Großherzoglich hessischer Kirchenrat starb.) Im 11. Kapitel seines „Schlaghart", dem nachstehendes Kupfer beigegeben ist, handelt er „Von



der Langenhäuser Schulzucht oder Disziplin", welcher Darstellung wir etliche Sätze entnehmen wollen:

„In des Herrn Gregorius Katechismus der Schulzucht stand, wie in den meisten bürgerlichen Gesetzbüchern und Polizeien, keine Silbe von Aufmunterung und Belohnung der Tugend; wohl aber

waren alle Fehler, wie in einer peinlichen Halsgerichtsordnung, mit Strafen verpönt. Von der Kunst, Fehler zu verhüten (die der ihm gegenübergestellte Lorenz Richard so meisterhaft übte), wußte er nichts, desto besser aber verstand er die Kunst, sie handwerksmäßig zu bestrafen.

Der Stecken, der Esel, die Mütze, die dreischneidigen Kniehölzer und ähnliche Werkzeuge waren seine Universalmittel. Er strafte die Kinder aber nicht, um sie zu bessern, sondern um seinem Ingrimme Luft zu machen. Mit einem Gesichte, wie der donnernde Jupiter, kam er aus seinem Alkoven heraus und sagte nicht selten den Kindern im voraus: Heute traut mir nicht zu wohl, oder ich hau euch türkisch zusammen!"

Wo die Stellung und vielleicht auch die Fähigkeit der Lehrer eine entsprechendere war, hinderte der schlechte Schulbesuch einen besseren Erfolg, wozu noch kam, daß in einigen Gegenden die Kinder schon mit dem 11. oder 12. Jahre aus der Schule genommen wurden. Das im Generalschulreglement vorgeschriebene geringe Schulgeld wurde saumselig bezahlt; auf eine Erhöhung war nicht zu rechnen, weshalb das Oberkonsistorium der Kurmark 1799 sogar den Vorschlag machte, auf manchen Königlichen Dörfern die Schulhalterstellen ganz einzuziehen und mit den Pfarrstellen zu verbinden. In einem anderen Bericht derselben Stelle vom 18. Juli 1799 wird geklagt, daß in kleinen Städten, ja auch auf Dörfern neben einer lutherischen Schule auch eine reformierte, oft auch noch eine französisch-reformierte sich befände, was doch dem Schulwesen nur schädlich, aber schwer zu ändern sei, „da es hier auf Bekämpfung und Besiegung des Vorurteils ankomme, als ob die Schulen zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien wären und sein müßten. Es sei jedoch unleugbar, daß die Schulen als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Konfessionen zu betrachten seien."

Besonders war die Unterweisung des weiblichen Geschlechts vernachlässigt worden. Zur Erlernung der weiblichen Handarbeiten war fast nirgends Gelegenheit, weshalb das General-Direktorium auch auf Anlegung von Arbeits- und Industrieschulen seine Aufmerksamkeit lenkte. Diesen Bestrebungen standen aber viele Hindernisse im Wege. Die Bauern widersetzten sich den wohlgemeinten Schulordnungen, und dann gab es noch viele angesehene und einflußreiche Personen, welche die Notwendigkeit und Nützlichkeit einer gehobenen Volksbildung nicht einsehen wollten. Es kann deshalb

auch die in der Kgl. Cirkularverfügung von 1799, die Garnisonsschulen betreffend, ausgesprochene prosaische und niedere Schätzung der Volksschulen nicht gerade überraschen. Dort heißt es: „Wahre Aufklärung, soviel zu seinem und dem allgemeinen Besten erfordert wird, besitzt unstreitig derjenige, der in dem Kreise, worin ihn das Schicksal versetzt hat, seine Verhältnisse und seine Pflichten genau kennt, und die Fähigkeit hat, ihnen zu genügen. Auf diesen Zweck sollte daher der Unterricht in allen Volksschulen eingeschränkt werden. Die Zeit, welche man auf den oberflächlichen Unterricht in Wissenschaften, von welchen der gemeine Mann in seiner Sphäre keinen Gebrauch machen kann, verwendet, ist größtenteils verloren. Er vergißt das Gehörte sehr bald und was noch in seinem Gedächtnisse bleibt, sind unvollständige Begriffe, aus welchen falsche Schlüsse und solche Neigungen entstehen, deren Befriedigung sein Stand ihm nicht gestattet und welche ihn nur mißvergnügt und unglücklich machen . . . Ich werde daher mein besonderes Augenmerk darauf richten, daß bei allen Volksschulen solcher Unterricht eingeführt werde, welcher der jungen Generation mehr Liebe und Achtung für den Stand ihrer Eltern einflößt."

Die Katastrophe des Jahres 1806, die Zeit der Erniedrigung und der Schmach, führte auch für die preußische Schule eine neue Periode herauf.

Wie die Königin Luise erkannt hatte, daß die Vorsehung eine andere Ordnung der Dinge einleite, so mußte auch die Ansicht von der Volksschule und dem Werte der Volksbildung einer anderen Platz machen. Derselbe König erklärte nun: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen sorgen, daß wir an innerer Macht und an innerem Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernster Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde."

Der Geist Pestalozzis war lebendig geworden und mit ihm die Erkenntnis von dem hohen Werte wahrer Menschenbildung. Eine Anzahl junger Männer besuchte teils aus eigenem Antriebe, teils von ihren Regierungen geschickt, Pestalozzi in Iferten. Zu den ersteren gehören Karl Ritter, Theodor Schacht, Karl von Raumer &c. &c., zu den letzteren Henning und Dreist aus

Rügenwalde in Pommern, Kaverau aus Elbing, Kratz aus Winzig in Schlesien, Preuß und Petzig aus Ostpreußen, Hänel aus Breslau u. a. Diese Männer sollten Pestalozzis Verfahren aus eigener Anschauung kennen lernen und die neue Methode und den neuen Geist in die Heimat verpflanzen. In Berlin suchte J. E. Plamann in seiner Erziehungsanstalt Pestalozzis Grundsätze praktisch zu erproben.

Bereits **1809** wurde Karl August **Zeller** aus Württemberg, ein Schüler und Anhänger Pestalozzis, als Schulrat nach Königsberg berufen, wo er als Leiter eines großen Waisenhauses eine außerordentlich anregende Thätigkeit entwickelte (z. B. pädagogische Vorlesungen hielt, welche sehr zahlreich besucht wurden), leider aber auch solche Schwächen zeigte, daß die Regierung ihn trotz seiner Begabung und seiner Verdienste mit Pension entließ.*) Er starb in Stuttgart 1846. Seine „Schulmeisterschule" ist noch immer beachtenswert. Die bedeutendsten preußischen Schulräte, **v. Türk** und Chr. Weiß, und die hervorragendsten Seminardirektoren, wie Harnisch und Diesterweg, waren Anhänger Pestalozzis.

Die Wirksamkeit eines derselben soll hier kurz gewürdigt werden.

Karl Christian Wilhelm v. Türk (1774—1846),

geb. in Meiningen, wurde nach beendigtem Studium der Jurisprudenz in Strelitz angestellt und mit den Schulsachen amtlich betraut, für welche er bald eine entschiedene Vorliebe faßte. Im J. 1804 ging er zu Pestalozzi in Münchenbuchsee, trat 1805 in oldenburgischen Dienst, den er aber 1808 wieder verließ, weil seine pädagogischen Bestrebungen vom Herzog ungern gesehen wurden. Er begab sich dann wiederholt zu Pestalozzi (nach Iferten) und leitete mehrere Jahre eine Anstalt zu Vevey. Der in Preußen

*) So wenig man bei seinen pädagogischen Verirrungen den pädagogischen Aufschwung vergessen darf, den die Provinz Preußen ihm verdankt, so läßt sich doch nicht rechtfertigen, daß er bei der Lehre von der Allmacht Gottes mit rollenden Augen den Donner und mit Kolophonium den Blitz darstellte, daß er einen vollständigen methodischen Unterricht im Schneidern einführte, oder daß er einen ganzen Anstaltsgarten für den Winter in kleine Quadrate in der Absicht teilen ließ, damit jeder Zögling alle Morgen ein Quadrätchen bedüngte und so den Abtritt entbehrlich machte (Heppe III, 120).

erwachte Pestalozzische Geist war 1815 Veranlassung zu seiner Berufung zum Regierungs- und Schulrat nach Frankfurt a. O., von wo er 1816 in gleicher Eigenschaft nach Potsdam versetzt wurde. Hier arbeitete v. Türk mit bestem Erfolge für das Seminar- und Volksschulwesen der Mark, gründete Waisenhäuser, Schullehrerwitwenkassen ꝛc. Er war einer der bedeutendsten und selbständigsten unter den unmittelbaren Schülern Pestalozzis, der dessen einseitiger Betonung der Methode gegenüber auch eine planmäßige Verteilung des Lehrstoffes forderte. Von seinen vielen Schriften sind hervorzuheben: „Briefe aus Münchenbuchsee (2 Bde. Leipzig 1806); „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache“ (Aarau 1811); „Leitfaden für den Unterricht im Rechnen“ (Potsdam 1816. V. Aufl. 1830). Wegen amtlicher Zerwürfnisse legte er 1833 seine Stelle nieder und lebte allein seinen Stiftungen bis zu seinem i. J. 1846 erfolgten Tode.



Überall war neues Interesse für die Volksbildung erwacht. Fast sämtliche deutsche Staaten eiferten Preußen nach und reorganisierten im 1. Viertel des 19. Jahrhunderts ihre Volksschulen. Der Minister des Königs Max I. von **Bayern**, v. Montgelas, erließ in den Jahren 1802—1815 eine Reihe wichtiger und zweckmäßiger Verordnungen über allgemeine Schulpflicht, Lehrpläne, Gehaltsverbesserungen, Schulhausbauten, Errichtung von Lehrerbildungsanstalten, berief tüchtige Männer zu Kreisschulräten ꝛc. ꝛc., welche dem Volksschulwesen eine gesunde Unterlage gaben und heute noch von dem Eifer rühmlich Zeugnis geben, mit dem man hier der Volksbildung aufhelfen wollte.

In **Württemberg** erschien 1810 eine „Generalschulordnung“, nach welcher in Eßlingen ein Seminar mit 3jährigem Kurs errichtet wurde. Auch eine Musterschule wurde geschaffen.

I. J. 1814 folgte Schleswig-Holstein mit einer neuen

Schulordnung. 1817 ordnete Nassau sein Schulwesen ganz trefflich. Zweck, Richtung, Lehrgegenstände sind noch heute als richtig anzuerkennen. Für die Lehrer wird ein Gehalt von 200—500 Gulden vorgeschrieben. Die hessische Regierung wandte seit 1817 dem Volksschulwesen große Aufmerksamkeit zu. Mit der Errichtung zweiter Seminare begann die Reform. Die Regierung forderte die Gemeindeschule mit getrenntem Konfessionsunterricht. Neue Schulhäuser und Lehrpläne wurden hergestellt &c. 1819 besserte Reuß-Schleiz die Grundlagen des Schulwesens, 1820 Frankfurt a/M. und 1821 und 1822 erhielt Weimar neue Regulative.

Alle deutschen Regierungen führten im Bewußtsein ihrer Erziehungspflicht die **allgemeine Schulpflichtigkeit** und den Schulzwang als die festeste Grundlage der neuen Ordnung ein. Es entstanden infolgedessen neue Schulen und Schulklassen, sowie neue und zweckmäßigere Schullokale. Nun wurde aber auch die **Aufgabe** der Volksschule von einem höheren Gesichtspunkte aufgefaßt. Weder eine rein kirchliche Institution, wie zur Zeit der orthodoxen Erziehung, noch eine pure Kenntnisschule, wie zur Zeit der abstrakt-menschlichen Erziehungsperiode: — **Kraftübungsschule** für **formale** Bildung sollte sie sein, **harmonische Übung** und **Bildung aller Seelenkräfte** ward das Losungswort. — Neue **Schulbehörden** wurden geschaffen, die Geistlichen waren nur im Auftrage des Staates Schulaufseher, der Unterricht wurde zur Regierungssache gemacht, das Volk nahm Teil an der Schulgesetzgebung. Die **Lehrergehalte** wurden verbessert, die **Lehrpläne** erweitert. Recht- und Schönschreiben, schriftliche Aufsätze für das bürgerliche Leben, Himmelskunde, Geschichte, Gesundheitslehre, landwirtschaftliche und gewerbliche Kenntnisse waren darin aufgeführt. Der Grundsatz der Anschaulichkeit kam für alle Gegenstände in Anwendung, Entwicklung der Denkkraft, Anregung zu selbständiger Thätigkeit des Geistes, stufenweisen Fortschritt forderte man von der Methode.

Die **Lehrer** gewannen an allgemeiner Achtung und förderten das Schulwesen durch gediegene Schriften. Für die **Bildung der Volksschullehrer** wurden die betreffenden Anstalten reformiert und neue **Seminarien** organisiert und mit tüchtigen, selbstständigen Lehrkräften versorgt. Neu gegründet wurden:

1801 Oberglogau
1802 Ahlfeld
1804 München (1812 nach Freising)
1804 Marburg
1807 Lübeck
1808 Amberg und Innsbruck
1809 Augsburg u. Nürnberg (1824 nach Altdorf)
1810 Braunsberg
1811 Zittau und Eßlingen
1813 Dillingen und Eichstätt
1816 Köslin
1817 Potsdam, Graudenz, Neuzelle, Eisenach, Bautzen, Kaiserslautern, Friedberg
1818 Neuwied
1820 Erfurt und Mörs 2c.

Man stellte an diese Anstalten neue Forderungen. Vom Seminarlehrer verlangte man: Charakter-Tüchtigkeit, Lehrbefähigung, allgemein wissenschaftliche und theoretisch-praktische Bildung. Die Seminaristen sollten tüchtige Charakterbildung, theoretische und praktische Kenntnis der Pädagogik erhalten. — **Die preußischen Lehrerbildungsanstalten** wurden und waren lange Zeit Vorbilder für ganz Deutschland.

In den 3jährigen Kursen wurde im ersten Jahre die formelle, im 2ten die materielle, im 3ten die praktische Bildung betont. Die Seminaristen mußten nicht bloß gute Muster im Unterricht haben, sondern selbst in der Schule unter Aufsicht und Anleitung der Seminarlehrer unterrichten. Sie sollten mit dem ganzen Schul- und Unterrichtsplan bekannt sein und durch längeren Unterricht Einsicht und Takt für die Behandlung der Gegenstände 2c. gewinnen.

Das eigene Denken und Urteilen, überhaupt die freie Geistesthätigkeit anregen, war Hauptzweck bei jedem Unterricht. Dem toten Lernen war man abhold, die Lehrer sollten mit ihrem Geiste den Funken aus den Schülern schlagen, man sah auf Gründlichkeit mehr als auf den Umfang der Kenntnisse. Dieser Geist durchdrang die Volksschule nach allen Seiten hin, die einklassige wie die mehrklassige, die Dorfschule wie die Stadtschule.

In wesentlich anderer Gestalt tritt uns nun dieselbe Bewegung in dem streng-katholischen **Österreich** entgegen. „Hier ist“, sagt Lorenz v. Stein, „zunächst von einer Unterrichtslitteratur wie in Norddeutschland noch keine Rede, die Staatsgewalt also rein auf sich selbst angewiesen.“ Unter Maria Theresia und Kaiser Joseph II. hatte die Regierung die ersten Schritte für ein selbständiges Volksschulwesen gethan; nach des Kaisers Tod machte

sich jedoch auch in Österreich die Wöllnersche Epoche bemerkbar. Die kurze Regierung Leopold II. (1790—1792) ging zwar ohne Bedeutung für das Volksschulwesen vorüber, dagegen kam es unter der langen Regierung Franz I. (1792—1835) entschieden zu einer rückläufigen Bewegung. Die von Joseph II. eingesetzte Studienkommission wurde 1793 aufgehoben und damit jede Reformthätigkeit lahm gelegt. Klagen über den öffentlichen Unterricht und die Bildung der Jugend kamen bald von allen Seiten. Es wurde daher 1802 eine neue Studienrevisions-Hofkommission niedergesetzt, welche sich dahin aussprach, „1) daß es niemandem an der zu seinem Berufe dienlichen Bildung fehlen solle; 2) daß keinem Individuum der Weg zu einer höheren Geisteskultur verschlossen werde, wenn besondere Talente einen höheren Beruf ankündigen; 3) freilich auch, daß durch die Ausbildung des staatlichen Unterrichtswesens nicht den durch die Erziehung und Umstände zu mechanischen Beschäftigungen bestimmten Volksklassen Veranlassung gegeben werde — bei unerreichter Absicht nun mit ihrer Lage unzufrieden und für die gesellschaftlichen Verhältnisse verstimmt zu werden." Gegen diese Auffassung erhob sich schon damals ein doppelter Widerspruch. Der Kanzler Graf von Rottenhan, der diese Grundsätze billigte, war zwar der löblichen Meinung, daß das Unterrichtswesen als ein einheitlich organisierter Staatsorganismus aufzufassen sei, dem auch die Volksschule angehören müsse, aber er wähnte, daß von einer Selbständigkeit des Volksschullehrerstandes nicht die Rede sein könne, und selbst die Entscheidung über pädagogische und didaktische Fragen der Regierung vorzubehalten sei. Er nahm sich daher vor, das Landschulwesen „in die gehörigen Schranken" zu weisen, und es gelang in der That, die Volksschule von dem Range einer allgemeinen Volksbildungsanstalt, auf den gehoben zu werden, sie eben im Begriffe stand, auf das Niveau einer notdürftigen Abrichtungsanstalt für Kinder der armen arbeitenden Volksklassen, kurz einer Armenschule zurückzuschrauben. Der von der Studienrevisionskommission unter Rottenhans Vorsitz entstandene Entwurf zur Errichtung und Organisation der Volksschulen enthielt folgende charakteristische Stellen: „Für Trivialschulen genügt das Lesen und Verstehen der in populärer Sprache abgefaßten Lesebücher und das Schreiben mit Benutzung

derselben, ein gelegentlicher Sprachunterricht, die Kenntnis der vier Rechnungsarten und ein leichtfaßlicher Unterricht in den Pflichten der arbeitenden Klasse; den religiösen Unterricht erteilt der Seelsorger. Der Landschullehrer erhält außer dem Schulgeld 80 fl. Besoldung (Kongrua). Als Nebenerwerb ist der Betrieb eines geräuschlosen Handwerks erlaubt. Der Ortsseelsorger ist Schulvorsteher und in jedem Dekanat wird ein geistlicher Distriktsdirektor bestellt, bei der Landesstudienbehörde fungiert ein Oberschuldirektor, der so viel wie möglich dem geistlichen Stande angehören muß." Aus diesem Entwurfe, der das Prinzip der großen Kaiserin: „Die Schule ist und bleibt ein Politikum" einseitig auffaßte, ging unter dem 11. August 1805 jener Schulkodex hervor, der unter dem Namen „politische Schulverfassung der deutschen Schulen" Österreichs Volksschulwesen durch mehr als ein halbes Jahrhundert beherrschte. Darnach sollte man in den Trivialschulen den Kindern nur nach Bedürfnis Begriffe beibringen, besonders auf den Willen sehen und durch Autorität auf ihn einwirken, das Gedächtnis mehr in Anspruch nehmen, als andere intellektuelle Seelenkräfte. Die religiöse Bildung war die Hauptsache. — Im Jahre 1819 wurde das Schulwesen der Nichtkatholiken von dem der Katholiken getrennt und für die Methode des Unterrichts wenig Förderndes festgesetzt, so z. B. bezüglich des Religionsunterrichtes, daß die Schüler den ihnen erklärten Katechismus auswendig lernen müssen und daß im Vortrage von der Ordnung des vorgeschriebenen Katechismus nicht abgewichen werden dürfe. —

Daß mit der Besteigung des Kaiserthrones durch Ferdinand I. (1825) keine Änderung zu Gunsten des Volksschulwesens eintrat, ist natürlich für den, der dessen ganze Regierungsweise kennt. Doch zeigen einige Verordnungen, daß man das Volksschulwesen nicht ganz aus den Augen verlor. Die Volksschule entwickelte sich aber sehr langsam, was gar nicht anders sein konnte, da die pädagogische und methodische Bildung der Lehrer eine äußerst dürftige war, weshalb der Schulunterricht, ehrenwerte Ausnahmen abgerechnet, über einen toten Mechanismus nicht hinauskam.

Und nun noch der Unterschied zwischen Preußen und Österreich. Das letzte Viertel des 18. Jahrhunderts zeigt uns ein mangelhaftes Schulwesen in Preußen, dem im ersten Viertel

des 19. Jahrhunderts ein ungeahnter Aufschwung folgte. In Österreich hingegen schließt das 18. Jahrhundert mit dem Verluste der Errungenschaften der josephinischen Zeit, und das dortige Schulwesen kommt erst nach 50 Jahren wieder aus der Erstarrung.

Dr. Lorenz v. Stein, Die innere Verwaltung. Das Bildungswesen. III. Tl., erstes Heft. Stuttgart, Cotta. 1884. — Dr. G. A. Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Wien, Pichlers Witwe und Sohn. 1882.

---

3. Die Pestalozzischen Pädagogen in Deutschland.

Die Hauptvertreter dieser Richtung.

1) Zu den bedeutenderen Pädagogen, welche Pestalozzis Ideen verarbeiteten und in brauchbarer Form der Lehrerwelt darboten, gehören zunächst drei protestantische Theologen: Niemeyer, Schwarz und Denzel.

a) August Hermann Niemeyer (1754–1828),



dessen Mutter eine Enkelin Franckes war, wurde in Halle geboren. Er studierte Theologie und fing bereits 1777 an, Vorlesungen an

der Universität zu halten; 1780 wurde er Professor und Mitdirektor des Waisenhauses, 1808 Kanzler und Rektor der Universität Halle. Diesen Posten verlor er 1813 und wurde nach Frankreich transportiert, 1814 aber mit der Herstellung der Universität wieder eingesetzt. Zuletzt war er Verwalter der Franckeschen Stiftungen. Der Schwerpunkt seiner Wirksamkeit liegt für uns in seinen literarischen Leistungen. Unter seinen vielen Schriften sind zu nennen: „Über Pestalozzis Grundsätze und Methode" (1810) und besonders seine schon 1796 in 3 Bänden erschienenen „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts". Darin stellt er die Hauptgedanken Pestalozzis, Rochows, Basedows, Rousseaus und der Franckeschen Schule mit vielem Geschick systematisch und das Wahre vom Falschen sondernd zusammen und fügt zugleich einen der ersten Versuche einer Geschichte der Pädagogik bei. In der Einleitung dieses Werkes sagt er:

„Der Zweck der Geschichte der Pädagogik sei, dazu mitzuwirken, daß echtes Verdienst anerkannt, angehenden Erziehern und Lehrern der Jugend aber die Kenntnis des Vorzüglichsten, was über den Gegenstand in früheren oder späteren Zeiten gedacht und gelehrt ward, erleichtert und daraus eine feste, auf Erfahrung beruhende Regel des Erziehens und Lehrens aufgestellt werde."

„Der Zweck einer vernünftigen Erziehung kann kein anderer sein, als die Ausbildung des Menschlichen (der Humanität) in dem Menschen, welches in der Vernunftfähigkeit und in dem Vermögen, den Willen durch Freiheit zu bestimmen, gegeben ist. Veredlung der sittlichen Natur des Menschen ist also die Bedingung, unter welcher man allein der Ausbildung jeder andern Anlage eine reine und unbedingte Achtung widmen kann. Die höchsten Grundsätze der Erziehung sind also:

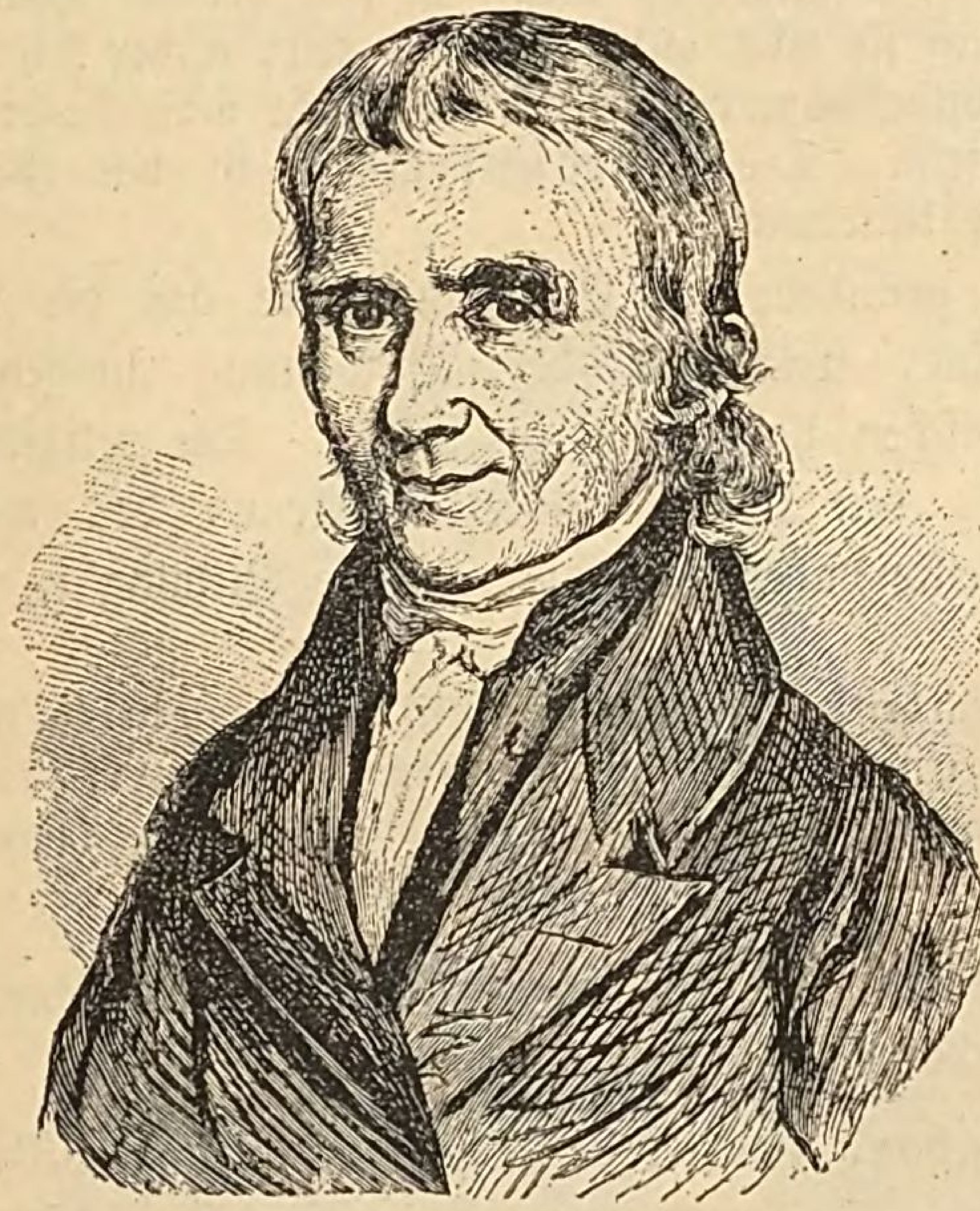
1) Wecke und bilde jede dem Zögling als Menschen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit;
2) Bringe Einheit und Harmonie in ihre Ausbildung;
3) Richte durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesen verträglich ist, die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menschen würdig erscheint;
4) Die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft laß dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche Wert des Menschen beruht."

A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit einer Einleitung. IV. u. V. Band der Päd. Klassiker von Lindner. Wien, Pichlers Witwe und Sohn. 1878.

Neben Niemeyer ist

b) **Friedrich Heinrich Christian Schwarz,**

geb. **1766** zu Gießen, gest. **1837** als Kirchenrat und Professor der Theologie zu Heidelberg, einer der hervorragendsten Pädagogen, die einen fördernden Einfluß auf die Weiterentwicklung der Pädagogik im Sinne Pestalozzis übten. Er beschäftigte sich frühzeitig mit dem Unterrichten, gründete als Pfarrer eine Erziehungsanstalt



zu Daxbach und verfaßte eine Reihe pädagogischer Schriften. Seine Hauptwerke sind eine „Erziehungslehre" (1802—1813, 2. Aufl. 1829—30) und ein „Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik" (1805).

Die 2. Auflage der „Erziehungslehre" erschien in 3 Bänden, wovon der 1. die Geschichte, der 2. das System und der 3. den Unterricht der Erziehung behandelt. Wie Pestalozzi stellt Schwarz ganz besonders den Begriff der Kraft in den Vordergrund und entwickelt aus ihm die maßgebenden Prinzipien für Erziehung und Unterricht.

„Die Hauptsache in der Erziehung muß in den drei ersten Lebensjahren geschehen. Wenn das beobachtet wird, bedarf es nur der

weiteren Forthilfe und Unterstützung zu richtiger Entwicklung und fröhlichem Gedeihen. Die Erziehung ist die Bewirkung der vollkommensten Bildung des Menschen; sie fängt mit seinen Werken an und beweiset ihre Vollendung, wenn der Gebildete durch Entwicklung seiner Kraft sein Urbild selbst gefunden hat. Auch der Unterricht bezweckt als ein Teil der Erziehung die Bildung der Kraft und die Aneignung eines gegebenen Stoffes. Das Geschäft des Unterrichts ist nichts Mechanisches, wie schon daraus folgt, daß es die Bildung einer lebendigen Kraft betrifft, und nun vollends der Menschenkraft. Es ist ein Erregen, wodurch die Kraft in eine gewisse Thätigkeit versetzt wird, so daß sie teils auf sich selbst, teils außer sich wirkt, und zwar durch Selbstbestimmung. Aller Unterricht muß daher wesentlich ein erziehender sein. Die Gottähnlichkeit ist das Ziel der Erziehung und des Unterrichts."

Schwarz gründete die Erziehungslehre auf die Anthropologie und suchte, stets von der Anschauung ausgehend, alle Kräfte des Menschen harmonisch zu bilden. Die religiöse Anlage erkannte er als den tiefen, innersten Grund des menschlichen Wesens und stellte daher auch die religiöse Bildung in die Mitte der Erziehung.

Das Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik wurde unter dem Titel: „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts" von Curtmann 1846—47 in IV. Auflage umgearbeitet und den neueren Verhältnissen angepaßt.

Der Dritte in dem von Pestalozzi angeregten Bunde ist der in Stuttgart geborene

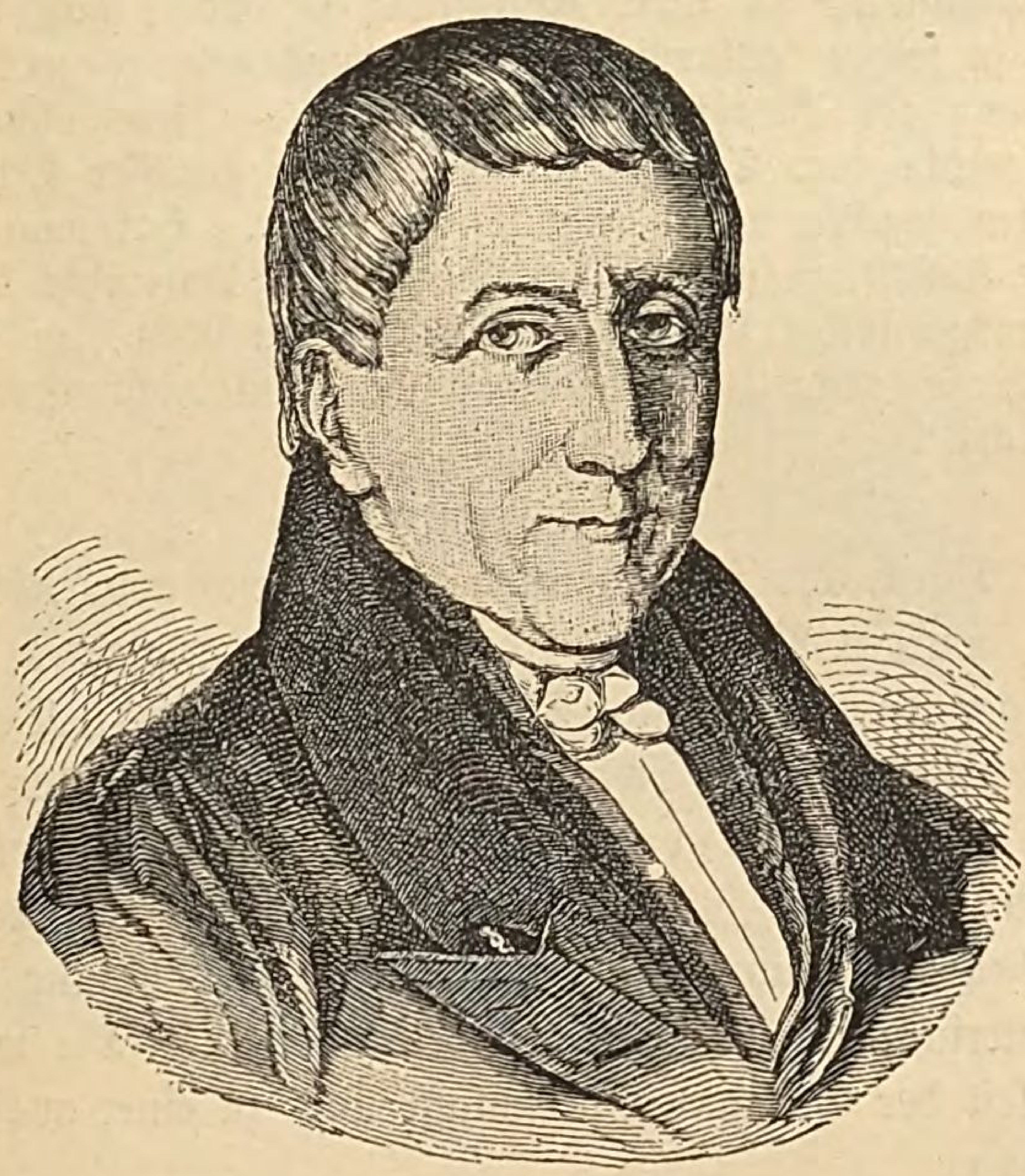
c) Bernhard Gottlieb Denzel (1773—1838).

Er studierte Theologie, ward dann Erzieher, 1802 Pfarrer in Schaffhausen und wurde durch die persönliche Anschauung ganz für die Methode des großen Schweizers gewonnen. Im Jahre 1811 erhielt D. die Stelle eines Professors und ersten Lehrers am Schullehrerseminar zu Eßlingen, in den Jahren 1816 und 1817 aber folgte er mit Urlaub seiner Regierung dem Rufe der nassauischen Oberschulbehörde, um zu Idstein ein Seminar für Lehrer einzurichten und die dortigen Schulen zu reorganisieren. In Eßlingen wirkte er mit so großem Erfolge, daß er 1822 zum Rektor des Seminars ernannt wurde und nach weiteren 10 Jahren vom König Titel und Rang eines Prälaten erhielt. Er starb am 13. August 1838 zu Eßlingen. Seine vorzüglichsten Schriften sind:

1) „Die Volksschule" (1817), 2) Einleitung in die

Erziehungslehre (3 Teile, 1825), und 3) Entwurf des Anschauungsunterrichts (von Wrage 1837—40 praktisch ausgeführt und oft aufgelegt.)

Denzel, dessen Schriften sich durch Klarheit vorteilhaft auszeichnen, geht in seiner Erziehungslehre von der Natur und Bestimmung des Menschen aus. Er stellt daher vor allem psychologische Betrachtungen über die Menschenkraft und über die Gesetze ihrer Entwicklung an, spricht von verschiedenen Seelenvermögen, von dem Zusammenhange dieser Kräfte und ihrer höchsten Beziehung, der religiösen Anlage, sowie von den fehlerhaften Richtungen, denen der Bildungstrieb ausgesetzt ist. Denzel besitzt wie



Pestalozzi ein tiefes Gemüt, verbindet damit aber auch Verstand und Umsicht und redet den Denkübungen Rochows das Wort, wie er denn selbst dem Anschauungsunterricht besondere Pflege angedeihen läßt. Sein obenerwähnter Entwurf ist heute noch beachtenswert. In seinen Unterrichtsgrundsätzen ist der Einfluß Grasers unverkennbar, obwohl jede aus dessen Schriften

entlehnte Idee von dem durch und durch praktischen Manne auf seine Weise benutzt und selbständig verarbeitet worden.

Das Vorwort zu seiner „Volksschule“ (1817) beginnt mit den Worten:

„Ihr seid Lehrer des Volkes. Euer Geschäft ist die Bildung derer, auf welchen die Kraft des Staates ruht. Wenn die, welche die große Mehrzahl bilden, durch Vernachlässigung verwildern, wie kann dann noch von Blüte und Wohlstand des Lebens die Rede sein? Wer da weiß, was die Erziehung vermag, und doch von Volksbildung gering denkt und zwischen sich und sogenannten niederen Ständen eine Scheidewand ziehen kann, in dessen Brust schlägt kein menschliches Herz!“

„Erziehen heißt“ nach seiner Einleitung in die Erziehungslehre, „durch planmäßig geordnete Veranstaltung die Kräfte und Anlagen der Menschennatur in ihrer Entfaltung so leiten, daß der Zögling dadurch zu seiner vollkommenen Ausbildung gelangt und seine volle Bestimmung als Mensch erreichen kann. — Jede absichtliche Anleitung, welche dem Schüler zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten gegeben wird, heißt Unterricht. Hat man zugleich die bestimmte Absicht, vermittelst desselben die im Unterricht beschäftigten, noch unausgebildeten Kräfte des Schülers zu üben, zu stärken und zu bilden, so nennen wir einen solchen Unterricht Erziehungsunterricht.“

---

2. Durch die schätzenswerten Arbeiten von Niemeyer und Schwarz wurden Pestalozzis Ideen in die gebildeten Kreise, besonders der protestantischen Theologen verpflanzt; Denzel wirkte auch auf die Reihen der Schullehrer. Die nachfolgenden drei Pädagogen Sailer, Overberg und Graser sind Katholiken, daher ihr großer Einfluß in katholischen Ländern. Grasers Stellung zur Kirchenlehre und seine philosophische Behandlung der Pädagogik unterscheiden ihn von den beiden ersten. Die weitreichende Wirksamkeit der Genannten veranlaßt uns zu einer ausführlicheren Darstellung.

a) Johann Michael Sailer (1751—1832).

α. Aus seinem Leben.

Sailer wurde 1751 zu Aresing in Bayern als der Sohn eines unbemittelten Schuhmachers geboren und einfach erzogen. Seine Fähigkeiten und der Rat guter Freunde ermutigten den

Vater, den Sohn nach München zu bringen, wo er das Gymnasium besuchte und absolvierte. Im Jahre 1770 trat er in den Orden der Gesellschaft Jesu und setzte nach der 1773 erfolgten Aufhebung des Ordens seine Studien an der Universität Ingolstadt fort, wo er 1775 zum Priester geweiht, 1780 aber vom Kurfürsten Maximilian III. zum Professor der Theologie ernannt wurde. Von dieser Stelle mußte er aber wegen der finanziellen Verhältnisse der



Fakultät zurücktreten, bis er 1783 eine Professur an der (bischöflichen) Hochschule zu Dillingen erhielt. Hier fand er viele Freunde*), aber auch heftige Gegner, die ihn der Ketzerei bezichtigten und 1794 seine Entlassung bewirkten. Doch i. J. 1799 berief ihn der nachmalige König Kurfürst Max Joseph wieder als Professor nach Ingolstadt, von wo er mit der Universität nach Landshut über-

*) u. a. Christoph v. Schmid.

siedelte. Als Lehrer der Moral und praktischen Theologie wirkte er hier mit gesegnetem Erfolge. Im Jahre 1821 wurde er Domkapitular und 1828 Bischof zu Regensburg.

Sailer war eine milde Johannesnatur und wird deswegen auch nicht selten der deutsche Fenelon genannt. Er war allen Extremen feind, ein Freund der Lehrer und des Volkes. Auf die Persönlichkeit des Lehrers legte er das größte Gewicht, weil ihm die Erziehung höher stand als der Unterricht. In seinem pädagogischen Hauptwerke: „Über Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik“ sagt er: „Der Lehrer muß vor allem Erzieher sein. Werdet selbst besser, so wird auch die Jugend besser werden.“ Er bestimmt darin nicht nur die Aufgabe, welche die Erziehung zu lösen hat, sondern bezeichnet auch die Forderung, die das Gelingen dieser Aufgabe an den Erziehenden stellt, nämlich daß derjenige, welcher erziehen will, vor allen Dingen selbst erzogen sein muß. Von den verschiedenen Erziehungsformen ist ihm diejenige die beste, welche den ganzen inneren Menschen und aus dem inneren den äußeren bildet. Im Religionsunterricht hält er die Katechese für wertvoll, weil der Schüler dabei die Wahrheiten nicht so fast aus dem Munde des Lehrers, als vielmehr aus sich selbst herausnehmen lernt. Sailer starb 1832 zu Regensburg, wo ihm König Ludwig I. von Bayern ein Denkmal setzen ließ.

β. Aus der Schrift: „Über Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik.“ (4. Aufl. 1829).

„In weiterem Sinne mag wohl alles, was den Keim der Menschheit in uns zum Wachstum und Gedeihen fördert, Erzieher, alle Förderung des genannten Keimes Erziehung heißen. Ganz in diesem großen Sinne haben die Weisen aller Zeiten Familie, Gesetzgebung, Religion als die drei großen Bildungsschulen unseres Geschlechtes, als die Educatoren der Menschheit angesehen.

Erziehung im engeren Sinne ist mir jene Entwicklung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die a) sich die Natur allein nicht selber geben kann, die deshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die b) sowohl den Anlagen, als der Bestimmung der Menschennatur angepaßt ist, die c) irgend ein Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch das Leben zu werden, und die d) so lange anhält, bis es sein Selbstführer werden kann.

Rousseau teilt die Erziehung treffend in die, welche dem Menschen die Natur, welche dem Menschen der Mensch, welche der

Mensch sich selbst gibt. Hier ist besonders von der zweiten die Rede, obgleich von jeder mit die Rede sein muß.

Die Lehre, wie diese Leitung der Menschennatur in ihrer Selbstentwicklung und Fortbildung angefangen, fortgeführt und vollendet werden solle, ist Erziehungslehre (Pädagogik).

Die Idee des Erziehers kann nicht realisiert werden, außer a) nach den mancherlei Entwicklungsstufen der menschlichen Natur, und b) durch mancherlei Einflüsse des Erziehers; und soll realisiert werden c) sowohl nach den Naturverschiedenheiten des Geschlechtes als d) nach den durch Konvention festgesetzten Unterschieden des Standpunkts, den der Zögling in der Welt einnehmen wird.

Insofern der Erzieher die Entwicklungsstufen der Natur beachten muß, teilt sich die Erziehung in die körperliche, in die intellektuelle, in die religiös-moralische.

Die Sphäre des animalischen Lebens zeichnet sich aus durch Gesundheit, Stärke, Gewandtheit von einer, durch Krankheit, Schwäche, Unbehilflichkeit von der andern Seite. Die Extreme heißen Geburt und Tod; was zwischen inne liegt, ist Kampf des Lebensprinzips wider jede Macht, die ihm Ertötung oder Schwächung droht.

Die geistige Sphäre teilt sich in drei andere: in die Sphäre der Erkenntnis, der Sittlichkeit, der Religion.

Diese drei Sphären verhalten sich wie das Wahre, das Gute, das Heilige. Das Wahre und Gute ist in seiner Einheit das Selige, in seiner Offenbarung das Schöne. In der Erkenntnissphäre zeichnet sich aus Wissenschaft und Kunst. Jene strebt in der Idee das, was ist oder sein soll, nachzubilden, diese: das innere Gebilde äußerlich zu machen, das Geistige zu versinnlichen und das Sinnliche zu vergeistigen. Die Sittlichkeitssphäre ist die Sphäre des Freithätigen, in der sich Achtung und Liebe des Guten bewegt — vom Schamgefühle der Unschuld bis zum Heroismus des Heiligen.

Es ist nicht genug, den Menschen zu disziplinieren, zu kultivieren, zu civilisieren, zu moralisieren, er muß auch (wenn ich einen fremden Ausdruck in unsere Sprache einführen und ihm einen neuen Sinn geben darf) divinisiert, das heißt hier: zum göttlichen Leben gebildet werden, wenn ihm anders das höchste Leben, das eigentliche Leben im Menschenleben, nicht fehlen soll.

Es liegen also in jedem Menschen drei Menschen, in jedem Menschenkeime drei Keime: des tierischen, des menschlichen, des göttlichen Lebens.

Die Vollendung der Menschheit bestände also darin, daß die animalische Sphäre der geistigen untergeordnet, und in der geistigen Sphäre das religiöse Prinzip das gebietende würde, und

von diesem aus Leben in die Sittlichkeitssphäre und Licht in die Erkenntnissphäre ausströmte. Die Menschheit wäre also hienieden vollendet — wenn die Kräfte der sinnlichen Sphäre an den geistigen, und die geistigen an dem Göttlichen hingen. Das Niedere hinge am Höhern, das Höhere am Höchsten. Der Endzweck der Erziehung bleibt ein Nachbilden bis zum Urbild.

Bei vielen Individuen scheinen die Anlagen lange in einem Gleichgewichte zu sein, bis sich eine mächtig hervordrängt. Warten können ist auch hier, in dem Bilden der Jugend, mehr als gemeine Weisheit. Nar die Schmetterlinge in der Fabel und in der Welt wollen lauter Sommer haben und möchten den Frühling, Herbst und Winter aus den Annalen der Natur ausgestrichen haben; aber die Fruchtbäume blühen im Frühlinge und reifen im Herbste. — Der Pädagog sei langmütig wie die Natur!"

Deutsche Landschulen und Schullehrer.

„Wenn den einzelnen deutschen Schulen (besonders auf dem Lande) nachgeholfen werden soll, so muß vor allem a) jede größere Dorfgemeinde ihre Schule, b) jede Schule ein eigenes Haus, c) jedes Schulhaus seinen eigenen Lehrer, d) jeder Lehrer Frömmigkeit und Tugend als Mensch, Lehrfähigkeit und Lehreifer als Schulmann, hinreichende Besoldung als ein Wesen, das nicht von der Luft leben kann, haben.

Man darf nicht darüber spotten, daß mancher Schullehrer zugleich Mesner, Kantor, Organist, Chorregent, Totengräber, Hochzeitlader, Konto- und Briefschreiber für die Gemeinde sei, und nebenbei noch seine Wiese mähen, sein Korn dreschen, und wenn das Weib in den Wochen ist, auch noch sein Koch und alles in dem Hause sein müsse. Hier muß nicht gespottet, hier muß geholfen werden."

Schullehrertugenden.

„Auf die Schullehrertugenden kann nicht zu sehr gesehen werden. „Die Hauptsumme aller Schullehrertugenden ist Liebe und frohe Laune. Wenn ichs sonst nicht wüßte, wie Seele auf Seele so schnell, so stark wirkt, wie unsere Mißstimmung andere verstimmt, so würde ich das in meiner Schule lernen. Wenn ich so recht froh in dieselbe komme, so sind meine Kinder Engel, und es geht alles herrlich," so sagt ein trefflicher Schulmann und der mehr als Schulmann ist, Johannes Büel, in seinen Bemerkungen für Landschullehrer. Ich will aus seinem und meinem Herzen ein Bild des guten Landschullehrers entwerfen . . .

Muster eines Landschullehrers.

„Der gute Landschullehrer ist frei von dem Schulmeisterstolze. Schulmeisterstolz ist das Ärgerlichste, was man sich denken kann, und doch trifft man ihn so häufig an, daß ein bescheidener Schulmeister eine Seltenheit zu sein scheint.

Er ist frei von niederem Eigennutze, der die Fehler jener Kinder, deren Eltern die milde Hand über ihn aufthun, übersieht, und die Fehler armer Kinder grausam bestraft.

Er ist frei von der feinen Schikanerie, die zwischen Pfarrer und Gemeinde Zwietracht säet, um im Trüben angeln, oder Pfarrer und Gemeinde bei höheren Stellen schwarz machet, um herrschen zu können.

Er ist frei von der Neuerungssucht, die alle Sitten der Vorzeit meistert und überall Neues, bloß weil es neu ist, einführen will; frei von der Thorheit, Sittlichkeit ohne Pietät gründen zu wollen, oder von einer andern, die Kinder mit Kenntnissen zu überschütten, die sie in ihrem Berufe nie werden anwenden können. „Man lehre, sagt mit Buel alle Weisheit, das Kind nur so viel, als ihm in seinem Stande anwendbar ist. Alles, was darüber ist, ist aus dem Übel und dient dazu, ihm seinen Kopf zu verdrehen, den schlichten Menschenverstand auszureuten, und es, wenn nicht zu einem großen, doch zu einem kleinen Narren zu machen, der statt seine Aufmerksamkeit auf die Geschäfte seines Berufes zu richten, sie auf theologische (oder philosophische) Grillen richtet oder, anstatt mit der Geschichte seiner Haushaltung, mit der Geschichte Karl des Großen beschäftigt ist.

Er ist unangesteckt von der großen Manie kleiner Seelen oder dem Wahne, daß man durch bloße Schulen die ganze Kirchenanstalt entbehrlich machen könnte. Ihr Lieben! der Religionstrieb ist unaustilgbar. Eher, sagte schon Plutarch, könnt ihr eine Festung in der Luft bauen, als eine Nation ohne Religion und öffentlichen Kultus bilden.

Er ist frei von der Wohllebenssucht, die die Kinder sich selbst überläßt und nur den Vergnügungen nachläuft.

Er ist frei von ungebändigter Zornmütigkeit, die schnell aufbrennt und verstandlos zuschlägt; von roher, ungeschliffener Sitte, die aus Unmündigen nichts zu machen weiß, als Halbwilde; von trägem, schläfrigem Wesen, das die Schule zur Musterkarte der Langeweile und des Mutwillens macht; frei von mürrischer Laune, welche die Kinder reizt, den, welchen sie als ihren Lehrer ehren sollen, als einen Brummbären auszulachen.

Frei von allem, was den Schulmann zu seinem Amte untüchtig macht, hat er Liebe und Geduld, Mut und Verstand genug, das kommende Geschlecht heranzuziehen, kann allen alles, den Kindern ein Kind werden, um sie zu Männern zu bilden; weiß strafender Ernst zu sein, wo er Lüge, Diebstahl, Bosheit entdecket, und erheiternde Liebe, wo der Fleiß keines andern Spornes, und die Ordnung keines strafenden Zügels bedarf; weiß durch Vorerzählen und Fragen richtige Begriffe in dem Kinde zu entwickeln; regieret die Bessern durch Blicke, die schlechteren durch Verweise, die Schlimmsten durch Strafe; duldet

keine Unreinlichkeit an den Kindern und schonet die Schamhaftigkeit des Alters; wecket den Wetteifer und unterdrücket die lobhaschende Eitelkeit; unterscheidet die schuldlosen Ausbrüche der Lebhaftigkeit von den sittlichen Fehlern, diese von den Spuren des Falschen, Tückischen und bestimmt darnach den Widerstand gegen Lebhaftigkeit, Fehler, Falschheit des Gemütes; sieht seine Dorfschule als einen kleinen Staat an, in dem parteilose Gerechtigkeit den Schwachen nicht mutlos, den Stärkeren nicht übermütig werden läßt; bessert das Herz, um den Verstand aufzuhellen, und stärket vor allen Gefühlen das Religionsgefühl, um dem reinen Herzen und dem hellen Kopfe Reinheit und Helle zu sichern; unterhält auch außer der Schule einen Verkehr zwischen dem Lehrer und Zögling, wodurch Vertrauen und Liebe genährt werden; lehrt sie Giftpflanzen kennen, aber vor allen die Giftpflanze der Eigenliebe in ihnen selber zerstören; lehrt sie Obstbäume pflanzen, aber zuerst selber edle Pflanzen in dem Acker der Gemeinde werden; stellt ihnen das Gute stets in dem Bilde seines Lebens dar, und läßt sie nach vollbrachtem Tagwerke gern ihrer munteren Jahre froh werden und nie auf den Einfall geraten, als wenn der Schulmeister — Zuchtmeister wäre."

Sailer war ein von allgemeinen Gesichtspunkten ausgehender Theoretiker, der sich mit seinen Ausführungen an die Gebildeten, besonders an die Geistlichen wandte, aber auch von den Lehrern fleißig beachtet werden sollte.

Pfeiffer, Die Volksschule des XIX. Jahrhunderts. Nürnberg, Korn 1872.

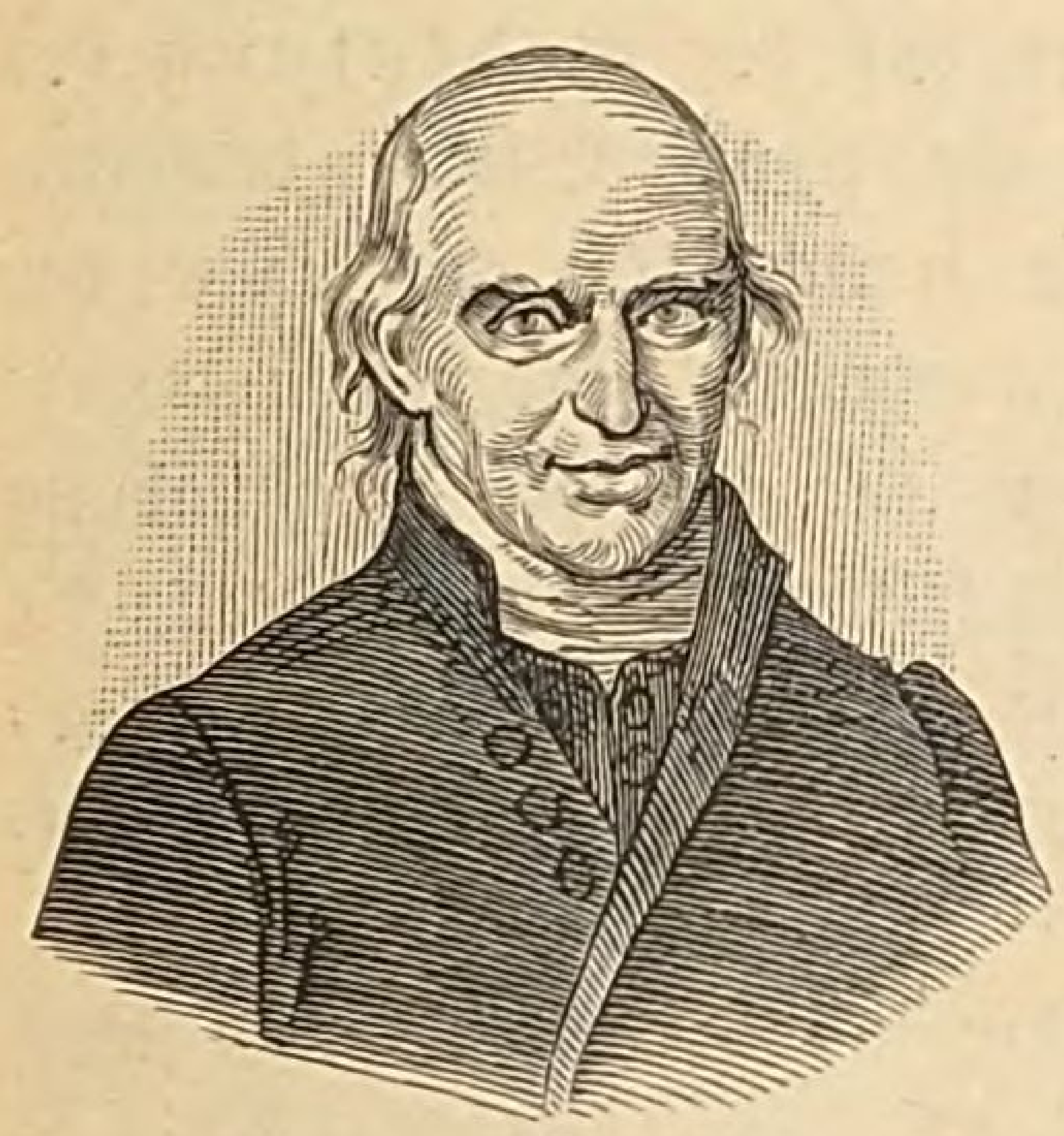
Der nachfolgende Pädagog dagegen war, jenen gleichsam ergänzend, ein auch das Einzelne berücksichtigender Praktiker, der in einem geistlichen Gebiete, in dem durch Felbiger für eine Reform vorbereiteten Münsterlande, auch der Volksschule seine Kräfte widmete und der Bildung der Schullehrer mit aller Treue wartete. Dies war

b) Bernhard Heinrich Overberg (1754–1826).

α. Aus seinem Leben.

Overberg wurde zu Höckel bei Osnabrück geboren, wo seine Eltern arme, aber fromme Bauersleute gewesen. Langsam entwickelte sich der Knabe, und die Kunst des Lesens eignete er sich erst nach saurer Mühe an. Als er aber die Erlaubnis zum Studieren erhalten, regte sich entschieden ein höheres Streben in ihm, und mit dem 16. Jahre konnte er das Gymnasium besuchen. Er entschied sich für den Stand des Weltgeistlichen, studierte zu Münster, wurde 1780 zum Priester geweiht und

übernahm bald darauf die Stelle eines Pfarrgehilfen zu Everswinkel. Hier erhielt er nun Gelegenheit, als Religionslehrer der Jugend eine überaus segensreiche Wirksamkeit zu entfalten; hier lernte ihn auch der Kurator des Hochstiftes Münster, der vortreffliche Franz von Fürstenberg, als ausgezeichneten Katecheten unter den Kindern des Volkes kennen und berief ihn als Lehrer an die Normalschule, welche zugleich zur Bildung von Lehrern bestimmt war. In seinem neuen Amte übernahm Overberg die Aufgabe, in einem Kursus von 2—3 Monaten die um ihn sich sammelnden Schullehrer und Schulamtskandidaten zu rechter Führung des Lehramtes anzuleiten und mit den erforderlichen Sachkenntnissen auszurüsten. Dazu kamen später auch Lehrerinnen, und jene wie diese fühlten sich von dem geistig-klaren, liebenswürdig-bescheidenen, unermüdlich-thätigen Manne ganz wunderbar angezogen.



Der Zustand der Volksschulen und der Bildungszustand vieler Lehrer boten damals noch ein gar trübes Bild. Baldige Abhilfe war dringend geboten. Noch aber mußte Overberg alles fast allein thun. Er unterrichtete täglich sechs Stunden, widmete die Nebenstunden den Schwächeren und verwendete einen Teil der Nacht zur Vorbereitung auf seine Lektionen. In seinem Tagebuche ist unterm 15. Januar 1790 zu lesen: „Diesen Morgen bin ich wieder ohne gehörige Vorbereitung zur Schule gegangen. O Gott, hilf mir, daß ich mich darin bessere!“

Alle Schwierigkeiten, die sich bei seinen Schülern zeigten, wußte er mit tragender Geduld zu überwinden, und es war ihm eine hohe Freude, wenn er die Züge seiner Zuhörer sich beleben, die Aufmerksamkeit sich steigern und ein richtiges Verständnis sich einleiten sah. Freilich war er ein Meister im Unterricht. In der Elementarschule, in welcher er Musterlektionen gab, trat er mit der herzlichsten Freundlichkeit in die Mitte seiner Kinder

und grüßte sie mit heiterer und gewinnender Zutraulichkeit. Gesprächsweise begann er mit Beispielen und Anschauung den Unterricht, der sich dann in leichter Unterredung fortbewegte, bis die größte Aufmerksamkeit vorhanden war. Ebenso zeigte er sich in der Normalschule unwiderstehlich, wenn er von der Bedeutung des Lehramtes, von dem Segen, der ein treues Wirken begleitet, mit der ihm eigentümlichen Innigkeit sprach, die im Tone der Stimme, wie in seinen Mienen sich ausdrückte und jedem Worte Gewicht gab. Ohne Schwierigkeit war für ihn die Handhabung der Disziplin. Er gehörte zu den seltenen Schulmännern, die auch ohne berechnetes Thun durch die stille Macht der Persönlichkeit Herzen gewinnen und bilden, das Böse mühelos entwaffnen und sich unterwerfen.

Sein Streben ging vor allem dahin, an die Stelle eines bloß mechanischen Gedächtniswerkes klares, folgerichtiges Denken zu setzen. Dazu suchte er nun auch ganz besonders beim Religionsunterrichte anzuleiten und wußte dabei mit ausgezeichneter Sicherheit die positive **sokratische Methode** zu verwenden und die Fehler zu vermeiden, die darin so vielfach begangen worden sind. Er wandte nämlich die entwickelnde Frage nicht an bei den Wahrheiten, die uns nur durch göttliche Offenbarung oder Zeugnisse der Menschen bekannt sind. Diese trug er vor oder erzählte sie und examinierte darüber. Sein Unterricht war keine trockene Zergliederung; denn er suchte die Bedürfnisse des Geistes und Herzens damit in Verbindung zu setzen, das Gefühl zu erwärmen, und die Lehre auf That und Leben zu beziehen.

Kein Wunder, daß sich Erwachsene aller Stände zu seinem Unterrichte drängten. Studenten suchten bei ihm praktische Pädagogik zu lernen, Gelehrte bewunderten die Klarheit seines Unterrichts und waren von dem Reichtum seiner Bilder überrascht und hingerissen. Groß war aber auch die Umgestaltung, die unter seinem Einfluß das Volksschulwesen im Münsterlande erfuhr. J. J. 1816 ernannte ihn daher die Regierung zum Konsistorialrat, als welcher er bis zu seinem Tode seine Erfahrungen für das Gedeihen des Schulwesens verwertete. Die letzten Tage seines Lebens wurden durch die Einrichtung des Lehrerseminars zu Büren (1825) beglückt. Noch einmal hielt er im Herbste den Normal-Kursus, meinte aber: „Ich kann nun ruhig sterben, das

Seminar ersetzt mich." Sein segensreiches Leben endete am 9. November **1826**, sanft und ruhig, wie er gelebt hatte.

Seine Anweisung zum Schulunterricht" zeugt von tiefer Erkenntnis der menschlichen Seele und von großer Weisheit in der Anwendung derselben auf die Pädagogik. Obgleich sie heute in vielfacher Beziehung veraltet erscheint, so werden wir doch einiges jetzt noch ganz Wertvolle ausheben.

β. Aus Overbergs: **Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstentum Münster.** (1. Auflage 1793, 7. Auflage 1835. Münster.)

Der Inhalt des Buches läßt sich auf folgende Hauptgesichtspunkte zusammendrängen:

1) Wie notwendig und wichtig das Amt eines Schullehrers sei. 2) Welche Forderungen an den Schullehrer in leiblicher, moralischer und intellektueller Beziehung zu stellen sind. 3) Auf welche Weise derselbe Kenntnisse und Fertigkeiten in den Kindern erzeugen könne. (Methode). 4) Was er thun müsse, um ihren Willen zu bilden. (Disziplin). 5) Von den Pflichten des Lehrers nach der Schule und 6) Von den Belohnungen und Bestrafungen.

„Ihr habt ein wichtig Amt, Schullehrer! Schullehrer sein, heißt: ein Lehrer nützlicher Wahrheit, ein Erzieher zur wahren Weisheit und Gottesfurcht zu werden. Je größer die Menge der Schüler, desto größer meine Verantwortung. Ich bin ein Schullehrer, heißt: ich solle die Stelle aller Eltern meiner Schüler vertreten; ich soll geistlicher Vater aller Kinder sein, die mir anvertraut sind. Welches Vaterherz, welche Vatersorgfalt muß ich also haben!

Was habe ich als Schullehrer zu befürchten, wenn ich mein Amt nicht gut verwalte? — Trübsal und Angst über alle Seelen, die Böses thun. (Röm. 2, 9.) Was habe ich zu hoffen, wenn ich mein Amt recht verwalte? Ruhm, Ehre und Preis wird der Anteil eines jeden sein, der Gutes thut. (Röm. 2, 10.) Was hat nun ein braver Schulmeister zu erwarten? Friede und Freude beim Zeugnisse eines guten Gewissens; Friede und Freude beim Wohlverhalten seiner ehemaligen Schüler, bei der Wahrnehmung, daß das Gute in Familie und Gemeinde wächst, daß in Häusern und bei der Arbeit Gottes Lob in den Liedern erschallt, die er ihnen gelernt, daß die Zukunft besser wird; Friede und Freude im Leben und im Tod."

„Von der Überzeugung. Jemand gründlich überzeugen, heißt: ihn dahin bringen, daß er etwas nicht nur für wahr hält, sondern auch den Grund recht bemerkt und einsieht, warum es wahr ist. Ihr müsset eure Schüler von den Lehren, die ihr ihnen vortraget, so viel es immer möglich ist, zu überzeugen suchen, 1) um

sie zu gewöhnen, nichts ohne Grund für wahr zu halten; 2) um die Wahrheiten, welche ihr sie lehret, bei ihnen lebendiger und wirksamer zu machen; 3) um künftigem Zweifel an der Wahrheit vorzubauen. Besonders bei älteren Schülern ist das Überzeugen nötig."

„Die Übung des Gedächtnisses hat großen Nutzen; aber es soll nichts auswendig gelernt werden, was nicht verstanden ist. Das Auswendiglernen des nicht verstandenen Katechismus ist den Kindern 1) eine große Plagerei; 2) eine unnütze Plagerei, da doch nur Worte im Gedächtnisse kleben, die sie nicht verstehen, bei denen sie nichts denken können; 3) eine schädliche Plagerei, denn die saure Mühe und Angst, welche sie beim Hersagen des so auswendig Gelernten haben, macht ihnen a) die christliche Lehre selbst verhaßt; macht sie b) einbilderisch, weil sie glauben, sie wüßten viel, obgleich ihr Wissen das einer plappernden Elster ist; c) erstickt es die Begierde, etwas gründlich zu lernen und entwöhnt den Verstand vom Nachdenken; d) ist es eine der vornehmsten Ursachen der kläglichen Unwissenheit in Glaubenssachen bei dem gemeinen Mann und nicht selten auch bei den Vornehmen."

„Die Schulzucht (Anführung der Kinder zu einem äußerlich guten und wohlanständigen Betragen ist gemeint) muß dem Unterricht den Weg bahnen und die Hindernisse wegräumen, die dem Eindringen desselben in den Verstand und das Herz der Kinder entgegenstehen. Die vornehmsten Stücke, wozu die Kinder in der Schule angehalten werden müssen, sind: Gehorsam, Ordnung und Stille, Fleiß, Reinlichkeit, Schamhaftigkeit, Gefälligkeit, Dienstfertigkeit und Höflichkeit; es darf aber durchaus nicht geduldet werden: Lügen, Angeberei, Anmaßen, Vexieren, Schimpfen, Tauschen und Verkaufen, Essen während des Unterrichts rc. — 1) Suchet euch vor allen Dingen Ansehen, Liebe und Vertrauen bei euren Schülern zu erwerben; gehet ihnen 2) mit einem guten Beispiel voran. Das Lehren durch euren eigenen Wandel ist in der That für eure Schüler nicht nur die wirksamste, sondern auch die leichteste Art des Unterrichts. Es gehört keine große Gabe des Verstandes oder des Gedächtnisses dazu, um diesen Unterricht zu fassen; auch das schwächste und einfältigste Kind ist dazu fähig, und der bei Kindern so starke Trieb zur Nachahmung zieht sie stärker, einen solchen Unterricht zu befolgen, als alle Ermahnungen. 3) Lernt euren Kindern das Singen guter Lieder; 4) Lernt eure Schüler recht kennen; die beste Gelegenheit ist, wenn sie spielen oder plaudern. Es ist gut, sie zum Spiel auf das freie Feld zu führen."

Overberg ist kein Reformator, sondern ein Eklektiker. Seine humane und herzliche Gesinnung leuchtet überall heraus. Er will, daß das Band der Liebe Lehrer und Schüler innig verknüpfe.

Der folgende Pädagog wies mit Nachdruck darauf hin, daß die Schule es nicht bloß mit formaler Menschenbildung

zu thun habe, sondern daß aller Unterricht vom Leben aus- und auf dasselbe zurückgehen, und daß der Mensch die ganze Lebenskenntnis aus und durch sich selbst gewinnen müsse. Dies war

c. Johann Baptist Graser (1766—1841).

α. Biographisches und Kritisches.

Graser, geboren zu Eltmann 1766, studierte in Würzburg und Bamberg mit solchem Erfolg, daß er schon im 20. Lebensjahre zum Doktor der Philosophie promoviert werden konnte. Im Jahre 1790 wurde er Licentiat der Theologie, bald darauf Lehrer und Vorstand der Pagenanstalt zu Salzburg, von wo er 1804 als Professor der Theologie nach Landshut versetzt, aber noch im nämlichen Jahre als Regierungs- und Schulrat nach Bamberg und von da 1810 in gleicher Eigenschaft nach Bayreuth berufen wurde. Durch Einrichtung und Leitung von Lehrkursen für die bildungsbedürftigen Schulhalter, durch Verbreitung einer besseren Methode im Schulunterricht und verschiedene andere Schulverbesserungen hat er sich als Schulrat in seinem Verwaltungsbezirke große Verdienste erworben.*) Im Jahre 1825 wurde er pensioniert und lebte von da an in aller Stille und Zurückgezogenheit der Wissenschaft, besonders seinen liebgewordenen pädagogischen Studien und seiner Familie, da er sich, obwohl kath. Theologe, verheiratet hatte.



In der Wissenschaft der Pädagogik hat er sich einen ehrenvollen Platz erworben. Graser war nämlich einer der ersten

*) Siehe: Hagen, „Volksschulwesen in Oberfranken." Bayreuth 1871.

deutschen Pädagogen, welche Erziehung und Unterricht wissenschaftlich zu begründen und darzustellen versuchten, wobei er die Schellingsche Philosophie zu Grunde legte. Dies that er zuerst in einem Lehrbuch der Pädagogik, das 1811 unter dem Titel: „Divinität, oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung" erschien. In diesem Buche setzt er die Bestimmung des Menschen in das divine Leben, da das Göttliche dem Menschen eingeboren sei und von demselben in seinem Leben dargestellt werden solle. Hiezu müsse nun einerseits das Ebenbild Gottes als Muster, andererseits die Erziehung verhelfen. Aus diesem Grundsatze entwickelt er seine ganze Erziehungs- und Unterrichtslehre. Ein anderes Hauptwerk ist seine „Elementarschule fürs Leben," welche 1817 „in ihrer Grundlage," 1828 „in ihrer Steigerung" und 1841 „in ihrer Vollendung" erschien. Die Ausgabe des letzten Teils besorgte wegen Ablebens des Verfassers sein Schüler Ludwig. In dieser Schrift knüpft Graser den ersten Unterricht (wie Pestalozzi an die Wohnstube) an das Wohnhaus, um einen Übergang zwischen Familien- und Schulunterricht herzustellen. Das Wohnhaus soll als Modell vorhanden, zugleich Mittel für die Anschauung wie für einfache Zeichenübungen sein. In sehr interessanter Weise und geschickter Kombinierung führt er, an Jacotot erinnernd, seine Belehrungen methodisch durch, indem er erst das Haus als Wohnplatz, dann dessen Bewohner, deren Bedürfnisse, besonders ihren Umgang durch die Sprache behandelt.

Die Stufen des Lernprozesses — Anschauen, Denken, Üben — hat Graser erkannt, wenn er sie auch unvollkommen zur Darstellung bringt. Er erklärte sich gegen jeden Mechanismus im Unterricht und suchte deshalb für seine Methode überall die psychologische Begründung. Auf diese Weise verfiel er zwar öfters in Künstelei, schlug aber doch auch neue Saiten an und wurde so der Schöpfer der auf den Franzosen de Launay (1741) zurückweisenden Schreiblesemethode, die er zur allgemeinen Geltung brachte. Er bildet zunächst durch den Anschauungsunterricht den Vorstellungskreis und die Sprache des Kindes, gewinnt durch Auflösung der kindlichen Rede die Laute und durch deren Bezeichnung die Buchstaben und knüpft nun das Lesen an die Schreibschrift an. Mit Unrecht aber verwirft er Stephanis Lautierme-

thode, und sein Prinzip, die Buchstaben als Abbilder der Mundstellungen aufzufassen, ist ein Mißgriff, ebenso seine Elementarschrift. (Scherer.)*) Das Beobachten der Mundstellungen führte ihn jedoch auf die Verbesserung des Taubstummenunterrichts, wie aus seiner 1829 erschienenen Schrift: „Der durch Gefühl und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme“ — deutlich hervorgeht. Auf seine Anregung hin wurden mit den bayerischen und einer Anzahl anderer deutscher Lehrerseminarien Taubstummenschulen verbunden, von welchen sich mehrere trefflich entwickelten und noch im Segen wirken. Seine Idee, die Taubstummen mit den Vollsinnigen zu unterrichten, ist nicht als begründet befunden worden. An den Lehrer stellte Gr. Anforderungen, welche heute noch ihre große Bedeutung haben: Liebe zu den Kindern, Stimmung zur Unverdrossenheit und Geduld, Phantasie, um sich in die kindliche Natur versetzen zu können, und den Glauben an die Divinität des Menschengeschlechts.

In allen seinen Schriften zeigt er sich als einen scharfdenkenden Mann, weshalb dieselben heute noch den Jüngern der Wissenschaft zur logischen Schulung des Geistes dienen können. „Der Schwerpunkt der Erziehung liegt für ihn im Unterricht. Um den Pestalozzischen Formalismus zu bekämpfen, hat er dem didaktischen Materialismus zu viel geopfert, indem er nicht bloß die Beziehung einzelner Kenntnisse auf das Leben, sondern die Ableitung des ganzen Unterrichts von demselben fordert. Aber er hat dadurch den Sachunterricht in sein Recht eingesetzt (Scherer) und nachgewiesen, daß die Schule auch mit den realen Mächten des Lebens zu rechnen habe. Deshalb meint er, daß „den niederen Ständen eine ausgedehnte Kenntnis der materiellen, den höheren aber eine umfassendere Kenntnis der idealen Bedürfnisse anzueignen sei.“ — Graser starb i. J. 1841. Die Lehrer Oberfrankens setzten ihm 1880 ein Denkmal in Bayreuth.

Graser hat mehrere tüchtige Schüler hinterlassen, die seine Ansichten mit Erfolg in Süddeutschland verbreiteten, so: Raim. Jak. **Wurst**, (1800—1845) in seinem „Ersten Schulbuch“ und der „Sprachdenklehre,“ **Heinisch** (in seinem Sprach- und Lesebuch) und besonders **J. L. Ludwig**, von dem später noch die Rede sein wird.

*) Scherer, Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer. Leipzig, 1892.

β. Aus Grasers: „Divinität oder Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung.“ Hof, 1811.

„Das Wesen des Menschen beruht in dem Vernunfttriebe, der hervorgegangen ist aus dem Urleben oder Gotte, und hat, wie Gott selbst, seine Bestimmung nur in seinem Selbstzwecke, d. h. in der Aufgabe, das Urleben darzustellen, das Ebenbild Gottes wiederzugeben durch Gesinnung und That. Daher muß, im Gegensatze zur Animalität, der Mensch zur Divinität erzogen, mithin der werdende Mensch von dem bereits reifen Menschen so geleitet und unterstützt werden, daß er selbst zu dieser Reife gelange und sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich selbst führen kann, woraus sich die Forderungen ergeben:

1) Der dem Menschen angeborene Trieb zur Thätigkeit muß angeregt, geübt und zur Lust gesteigert,
2) der Mensch muß zur Selbständigkeit erzogen,
3) der Geist muß von dem ersten Augenblicke seiner Entwicklung an gebildet und die Erziehung so eingerichtet werden, daß sie
4) zur Gerechtigkeit und Menschenliebe leitet.“

Dabei unterscheidet Graser zu besonderer Berücksichtigung in der Behandlung drei verschiedene Entwicklungszeiten, als:

A. Das Kindesalter, und in demselben die Perioden a) der Unmündigkeit in den 3 ersten Lebensjahren, b) der Mündigkeit im 3. und 4. Jahre, wo das Kind anfängt, den Mund zur Rede zu öffnen, c) der Wißbegierde im 5. und 6. Jahre.

B. Das Knaben- und Mädchenalter, und in demselben die Perioden der Empfänglichkeit a) für anschaulichen Unterricht, b) für die Begriffslehre, c) für die Beurteilungslehre, jede 2 Jahre umfassend.

C. Das Jünglings- und Jungfrauenalter in den nächstfolgenden 6 Jahren (also 12.—18. J.), in welchem die Erziehung wohl zurücktreten aber nicht aufhören darf.

D. Die nächsten Jahre sind anzuwenden zur näheren Vorbereitung für das Leben, wozu für die niederen Stände die Wanderschaft, für die höheren Klassen die Universität und die vorbereitende Amtspraxis die Mittel bilden.

Die Erziehung überhaupt betreffend, fordert Graser für jede Altersstufe Rücksicht auf das physische und moralische Wohl, auf der ersten Stufe eine „moralische Diätetik, Disziplin und Tugendmittellehre.“ Erstere soll die sittliche Umgebung des Kindes überhaupt, seine Mußezeit und Beschäftigung insbesondere beobachten. Die zweite den noch schwachen Wissenschaftstrieb „durch Furcht, Ehrfurcht und Liebe“ unterstützen; die letztere durch Hilfe der „Sympathie und Phantasie“ der Wissenschaft die Oberhand gewinnen helfen.

Was die Unterrichtslehre, die wichtigste Partie in Grasers System, selbst anlangt, so sagt derselbe: „Wenn der Mensch selbst

sein Leben auf die richtigste Weise begründen und die Erziehung ihn nur dazu befähigen soll, so kommt es besonders darauf an, daß der Zögling sein Leben und die rechte Weise desselben kennen lerne, damit er selbständig das Ebenbild Gottes darstellen könne. Dazu hilft aber nicht allein die Gewöhnung, sondern es muß zu derselben der Unterricht kommen, so daß er nicht instinktmäßig, sondern mit Bewußtsein das Rechte vollbringe. Unter Unterricht versteht Graser das thätige Bestreben, einen noch ununterrichteten Menschen anzuregen, daß er sich die ihm noch fehlenden Kenntnisse durch eigene Seelenthätigkeit verschaffe. Dabei teilt er die ganze Unterrichtslehre ein A. in Unterrichtswissenschaft und B. in Unterrichtskunst, so daß erstere die Grundsätze zu entwickeln, letztere die Anwendung derselben zu lehren hat.

Der Unterrichtsstoff soll für alle Menschen derselbe sein, und umfaßt: die Natur — Gott — den Menschen, und jeder dieser Hauptgegenstände muß vollständig dargelegt werden.

Für die Unterrichtsweise, welche Graser von der Unterrichtsmethode unterscheidet, stellt er die Grundsätze auf: 1) Was der Mensch zu seiner Bestimmung zu wissen nötig hat, muß er aus sich selbst zu erkennen fähig sein, da sonst eine unmittelbare Offenbarung, wie in der Religion, angenommen werden müßte; 2) der Mensch muß also die zu seiner Bestimmung notwendigen Kenntnisse sich selbst verschaffen, und erwirbt sich 3) dieselben, indem der ihm eigene Lebenstrieb ihn unablässig dazu anregt.

Diese Kenntnisse sind entweder A. rationelle, philosophische (unmittelbar innere), die lediglich durch Entwicklung des Selbstbewußtseins gewonnen werden; B. empirische (mittelbar innere), zu welchen der Geist Stoff und Veranlassung von außen erhalten muß. Die Wirksamkeit des Lehrers hierbei beruht vornehmlich auf dessen äußerer Beihilfe oder dem Unterrichte zur Anregung, Richtung, Unterstützung des Erkenntnisvermögens. Aller Unterricht kann nur eine Fortsetzung des früheren natürlichen Selbstunterrichts, muß aus dem Leben und für das Leben, muß lebendig und so angelegt sein, daß der Mensch in den Stand gesetzt wird, einst aufs Leben seine Kenntnisse anzuwenden.

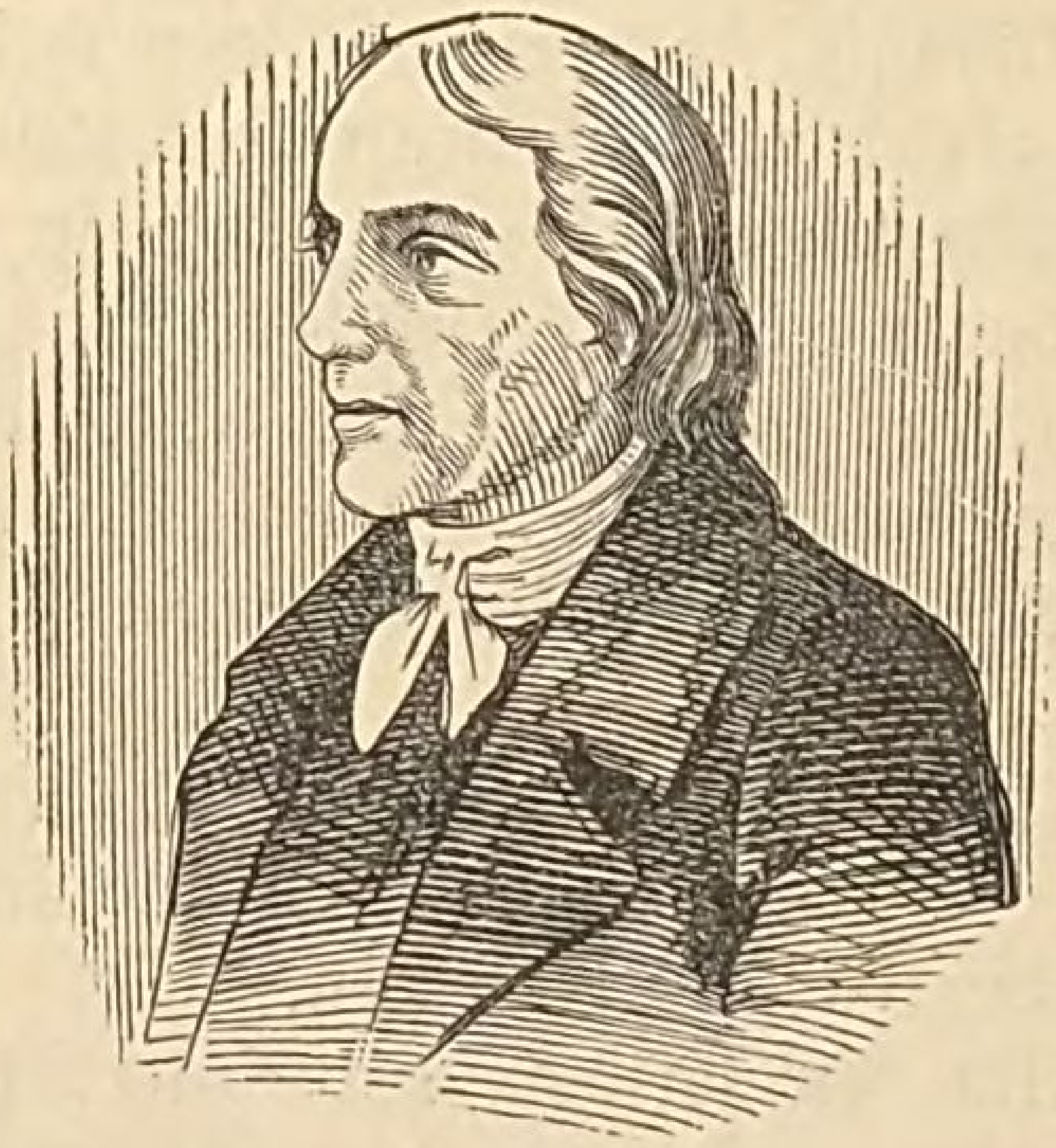
3. Die beiden folgenden Pädagogen hatten eine sehr umfassende Wirksamkeit und einen weitreichenden Einfluß in protestantischen Kreisen.

a. Gustav Friedrich Dinter (1760—1831).

α. Biographisches.

Dinter, geb. zu Borna in Sachsen, studierte in Leipzig Theologie und wurde 1797 Seminardirektor in Dresden. Aus Gesund-

heitsrücksichten nahm er später die Pfarrstelle in Görnitz an, von wo er **1817** zum Schul- und Konsistorialrat nach Königsberg (an Stelle K. A. Zellers) berufen wurde. Hier galt als Aufgabe, daß praktisch tüchtige Männer die „reife Frucht der Fortschritte in der Methodik durch unmittelbare pädagogische Wirksamkeit in die Volksschule übertrugen, ohne das Verfehlte mit in den Kauf zu nehmen. Das war Dinters Mission auf seinem Posten und — diese Aufgabe hat er gelöst.“ Seine Zöglinge machten als Lehrer Aufsehen, das ostpreußische Schulwesen wurde durch ihn sehr gehoben. Bei seinem Eintritte schrieb er dem Minister Altenstein: „Ich will jedes preußische Bauernkind für ein Wesen ansehen, das mich bei Gott verklagen kann, wenn ich ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung schaffe, die ich ihm zu schaffen vermag.“ Er hat Wort gehalten. Kurz nach seiner Ankunft revidierte er auf einer Reise 43 Landschulen und 2 Stadtklassen, und in keiner von ihnen war auch nur ein Kind, das einen Brief selbständig aufsetzen konnte. 12 Jahre nachher, als er 2175 Meilen Wegs auf Revisionsreisen zugebracht und sämtliche reindeutschen Schulen visitiert hatte, fand er unter 67 Schulen nur 7, wo die fleißigen Schüler es nicht konnten.



Durch Herstellung guter Seminare gelang es ihm, Musterlehrer zu bilden, welche, in der Provinz verteilt, die Bildner ihrer Umgebung wurden. — Mit allen Lehrern ging er als deren natürlicher Freund um, und als Professor der Theologie hatte er sich der größten Anhänglichkeit und Liebe der Studenten zu erfreuen. Er arbeitete bis zu seinem Tode wöchentlich 83 Stunden. Dieser erfolgte am 29. Mai des Jahres 1831. Vor dem Sterben, sagte er, fürchte er sich nicht. „Ein Gott, der mirs hier so wohl gehen ließ, macht alle guten Geister im Himmel glückselig; mich auch. Und wenn er mich droben wieder zum Schulmeister macht, und mir ein Heer Geisterchen für seinen Himmel zu bilden an-

vertraut, so erfüllt er den heißesten meiner Wünsche, macht mich so selig, daß ich selbst Gabriel und Raphael um ihre Herrlichkeit nicht beneide."

Alles, was er als Schulmann erstrebte, ruhte auf dem Grundgesetz: „Der Zweck der **Erziehung** ist, dem Menschen zu seiner Bestimmung zu verhelfen durch harmonische Ausbildung aller Kräfte. Der spezielle Zweck des **Unterrichts** ist Aufklärung. Die Aufklärung kann nie schädlich sein. Kein Licht ohne Wärme, keine Wärme ohne Licht."

Einen entscheidenden Fortschritt gewann durch Dinter die **Katechese,** welche Pestalozzi gering geachtet. Katechisieren heißt ihm, Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort unterrichten. Dinters Unterredungen sind in der That eine treffliche Arbeit, welche auch heute noch keiner verachten soll. Auch wer von andern religiösen Anschauungen ausgeht und von der irrigen Ansicht frei ist, als ob durch die Hebammenkunst des Fragens das Christentum aus dem Bewußtsein des Schülers hervorgelockt werden könne, muß doch Dinters Meisterschaft in der Auseinandersetzung und Gruppierung des Materials, in der geschickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntnisse, in der Festhaltung des Fadens bei aller freien Bewegung, in der Anwendung des Unterrichtsresultates, in der Handhabung der Veranschaulichungsmittel, also mit einem Wort in der formellen Technik des Katechisierens anerkennen. Von seinen zahlreichen Schriften sind die „Kleinen Reden an künftige Volksschullehrer," seine „Katechetik," die „Schullehrerbibel" und seine „Autobiographie" noch heute lesenswert.

Durch Dinter ist die Katechese in der Volksschule bis ins Extrem Mode geworden, um später von einer andern Richtung bis ins Extrem mit Geringschätzung behandelt zu werden. Die Wahrheit liegt in der Mitte. Zur Aneignung positiver Kenntnisse ist sie in der Volksschule nicht geeignet; wo aber schon bestimmte Grundlagen des Wissens vorhanden sind, wird sie in Verbindung mit der akroamatischen Unterrichtsweise sehr nutzbringend angewendet.

Merkenswert sind folgende seiner Aussprüche: „Das Schulwesen gleicht einem Wagen, der auf 4 Rädern rollt. Sie heißen:

Bildung, Besoldung, Aufsicht, Freiheit. Wird eines von diesen Rädern zertrümmert, so geht das ganze Karretchen nicht von der Stelle.“ — „Von zehn Schlägen, die der Lehrer austeilt, gehören neun ihm. — „Ein Künstler, der mich abbilden wollte, müßte sich entweder an der Wahrheit oder an der Ästhetik versündigen. Beides soll mit meinem Willen nie geschehen.“

Durch seine praktische Thätigkeit, seine Schriften und seine begeisterte Liebe für die Schul- und Lehrerbildung hat Dinter einen bedeutenden Einfluß auf das deutsche Schulwesen, besonders in Preußen, ausgeübt.

Seine „Schullehrerbibel“ ist ebensowohl angefeindet als gerühmt worden. Die Grundsätze, auf welchen diese Arbeit fußt, sind am besten aus Dinters eigenen Worten zu erkennen.

β. Dinter über die Schullehrer-Bibel.

„In Religionssachen kann die Bibel nicht irren. Ein höherer Geist leitete, wie Jesus verheißt, die Männer in alle Wahrheit, bewahrte sie vor jedem Irrtum in Sachen der Religion. Aber die vernünftig sprechende Eselin, die 969 Jahre des Alters Methusalah, die Frage, ob ein Engel oder eine Naturkraft das Wasser in Bethesda erregt habe, gehört nicht zur Religion. Zur Religion gehören würdige Begriffe von Gott, von Jesu, den er seinen Sohn nennt, von seinem Verdienst um die Menschheit, von der Heiligkeit des Sittengesetzes, von der Würde und Bestimmung des Menschen, von der Liebe Gottes auch gegen den Fehlenden, als von der Sündenvergebung, von dem Beistande, den uns Gott zum Gutsein leistet, von der Verbindung zwischen diesem und jenem Leben. In diesen Dingen kann meine Bibel nie irren. Von diesen muß mein Volk alles Praktische aus ihr schöpfen. Praktisch aber ist alles das, was echt religiösen Sinn, hervorgehend aus deutlich erkannter Wahrheit, was seligmachenden Glauben, was unvertilgbare Liebe, was Fertigkeit im Gutsein um Gottes willen, was Weisheit im Glücke, Standhaftigkeit im Leiden, Freudigkeit im Tode befördert. — In diesem Geiste suchte ich für Euch, liebe Schullehrer, die Bibel zu bearbeiten.

γ. Dinter als Schul-Revisor

wird heute noch den Schulinspektoren als Muster vorgehalten, da er sich überall als ein warmer Freund der Lehrer bewies, die er auf alle mögliche Weise zu fördern und zu heben suchte. Er zeigte bei den Revisionen den Lehrern nicht nur durch sein Beispiel, wie sie unterrichten sollten, sondern erteilte ihnen auch allerlei praktische

Winke. Dies that er auch schriftlich; ein in dieser Absicht von ihm an einen sehr jungen Lehrer gerichteter Brief lautet wörtlich:

„Lieber Sohn!

Ich versprach Dir heute bei der Revision, außer dem, was ich Dir gleich mündlich sagte, meine Bemerkungen über das Geleistete noch schriftlich mitzuteilen. Schreibe diesen Brief ab und benütze ihn.

Im Anfange des Februar besuche ich Deine Schule wieder, und sehe dann nach, ob Du mir gefolgt bist. Du hast Kraft und Willen, aber du weißt offenbar in vielen Fällen nicht, wie Du das Werk angreifen sollst, und selbst in dem, wo Du es zu wissen scheinst, fehlt Dirs oft an Pünktlichkeit, an Genauigkeit. Das weiß ich auch, daß Du in sieben Wochen eine der erbärmlichsten Schulen der Provinz nicht hast zu einer guten umschaffen können, und ich tadle Dich nicht, weil Deine Kinder nichts leisteten, sondern ich mache Dich nur auf die Fehler aufmerksam, die Du vermeiden mußt, wenns durch Dich unter ihnen besser werden soll.

1) Der Gesang war das, worin Du schon das meiste gethan hast. Alle drei Melodien, die Du in meiner Gegenwart sangst, waren gut eingeübt und ohne Mißton ausgeführt. Aber einen Fehler vermeidest Du nicht, den Du bei Deinem Lehrer vermeiden gelernt hast. Du setzest überall die abscheulichen N vor. Du sagest Nuns für uns, Nein für ein. Diesen Fehler mußt Du vertilgt haben, wenn ich Dich wieder besuche. Übrigens hat mich der langsame, reine, milde Gesang Deiner Schule erfreut.

2) Auch mit dem Gebete hast Du schon einen freundlichen Anfang gemacht. Aber Du selber thatest nicht, was Du thun solltest. Daß Dein Junge statt nun — nur und Dein Mädchen statt sondern erlöse — sonderlöse sagte, das verdient Tadel. Übrigens hat es mich gefreut, daß der Ton des Gebetes bei Dir milder geworden ist, als er bei . . . war.

3) Beim Lesen scheinst Du 3 Regeln nicht zu wissen. a) Lieset das Kind einen falschen Buchstaben, so sagst Du das Wort nicht vor. Du sagst bloß: So heißt es nicht! Das Kind muß den Fehler selbst verbessern. b) Betont das Kind falsch, so lies Du selbst in besserem Tone vor und laß das Kind die Nachbildung des Tones und Ausdrucks so lange versuchen, bis sie gelinge. c) Laß nicht nach der Reihe lesen. — Übrigens gabst Du auf die falschen Buchstaben gut acht; aber für Ton und Ausdruck thust Du noch zu wenig.

4) Du zergliedertest bei dem Lesen und bei dem Hauptstücke den Text zu wenig, sondern erklärst gleich. Das ist ein Hauptfehler. Darum verstanden Deine Kinder ebensowenig, als bei dem . . . . . ., was sie gelesen und was sie hergesagt hatten. Merke Dir die Regel: Je schwächer die Kinder, desto mehr wörtliche Zergliederung. Je besser die Kinder, desto mehr wird die wörtliche Zergliederung entbehrlich. Du mußt Deine Kinder (zwei Jungen und ein Mädchen

ausgenommen) behandeln, wie man ganz Dumme zu behandeln hat: den Text nach seinen einzelnen Worten ins Auge zu fassen und dann die einzelnen Worte zu einem Ganzen, zu einem Satze zu vereinigen.

5) Von dem geregelten Katechisieren will ich erst dann mit Dir reden, wenn Du die Kinder durch geregeltes Zergliedern des Textes zum Aufmerken gewöhnt haben wirst. Du hast jetzt noch keine Idee von dem, was sein soll. Du erklärst einzelne Worte richtig und deutlich. Aber Du lässest bloß nachsagen, ohne die Kraft aufzuregen.

6) Wie Du die biblische Geschichte erzähltest, so kannst Du sie bei Neumann in Neundorf oder Stanebrau in Königsberg erzählen, und ich werde es loben. Aber Deine noch ganz schwachen Kinder fassens nicht. Jetzt mußt Du satzweise erzählen und die Schwachen gleich angeben lassen, was sie gehört haben, bis Du sie ans Aufmerken und Sprechen gewöhnt hast. Wie ich Dirs vormachte, so mache es erst dann, wenn Du Kinder hast, die das vertragen.

7) Du schreibst gut vor und Deine Kinder werden bei Dir schreiben lernen. Das Diktierte korrigiertest Du gründlich. Das war gut. Aber Du kennst die Regel noch nicht: Die ganze Oberklasse muß Diktiertes nachschreiben, und so lange Deine Kinder noch schwach sind, mußt Du alles vorbuchstabieren lassen. Am Ende, wenn Du die Schwachen gehoben hast, kann das Vorbuchstabieren ganz wegbleiben.

8) Von morgen an mußt Du jedes Kind, das buchstabieren und Buchstaben schreiben kann, Diktiertes nachschreiben lassen. Jedes Kind, das in vollen Sätzen antworten kann, muß, sobald es schreibt und im Kopfbuchstabieren geübt ist, aus dem Kopfe aufschreiben lernen, was es weiß. Damit Deine Kinder bald eigene Aufsätze machen lernen, laß sie in vollen Sätzen antworten und sei nicht mit einsilbigen Antworten zufrieden.

9) Das Rechnen mußt Du bei allen (die beiden obersten Knaben ausgenommen, die es anderswo gut begründet haben) ganz von vorn anfangen. Dein Verfahren hatte keinen Begriff vom Zehnersystem. Die Kinder müssen verstehen lernen, was sie rechnen. Du mußt das Kopfrechnen unverzüglich anfangen. Es muß dem Tafelrechnen überall vorarbeiten.

10) Bei dem Buchstabieren benahmst Du Dich nicht übel. Daß Du nicht es, ce, ha, e, i, schei, sondern sche, ei, schei sagtest, ist gut. Aber alles, was buchstabiert, sollte einerlei Buchstaben, einerlei Stelle buchstabieren. Wie Du es heute machtest, darfst Du nicht fortfahren. Von sieben Kindern gehen sechs müßig, und Du verschwendest viel Zeit.

11) Du hast eine Idee von Denk- und Sprechübungen; aber Du lässest die Kinder zu wenig sprechen. Du bist oft mit einsilbigen Antworten zufrieden. Machs nach, wie ich Dirs heute vormachte. Du siehst, ich alter Mann, kam heute bei stürmischem Wetter zu Dir.

Warum? Weil ich glaube, ich bin Gott für jeden preußischen Bauernjungen Verantwortung schuldig, wenn ich nicht alles thue, was ich zu thun vermag, um ihn zum Menschen, zum Christen zu bilden. Denke Du auch so! Du hast es bei Gott zu verantworten, wenn Du mir in einer Stunde eins Deiner Kinder vernachlässigst, nicht alles an ihm thust, was Du für seine Menschen- und Christenbildung mit angestrengter Kraft zu thun vermagst. Junger Mensch, das Vaterland hat Dir ein Werk anvertraut, das kindlichen, das männlichen Sinn fordert. Habe jenen, strebe nach diesem, so wird sich herzlich freuen

Dein

väterlich gesinnter Freund

Dinter."

Wie Dinter in Preußen, so wirkte in Bayern, hauptsächlich zu Ansbach (im damaligen Rezatkreise), der hochbegabte Schulrat

b. Heinrich Stephani (1761—1850).

α. Aus seinem Leben.

Stephani, geboren den 1. April 1761 zu Gemünda an der Kreck im heutigen Oberfranken, war der Sohn eines prot.



Pfarrers, von dem er eine sehr gute Erziehung erhielt, so daß er schon in seinem 17. Jahre zum Behufe theologischer Studien die

Universität Erlangen beziehen konnte. Die Bekanntschaft mit freisinnigen Schriften und der Geist der Zeit machten aus dem talentvollen jungen Manne einen aufgeklärten Theologen. Da er auch im Umgange ein feines, liebenswürdiges Benehmen pflog, so wählte ihn die Reichsgräfin Hedwig von Castell zum Hofmeister ihrer beiden Söhne. Nach dem bald darauf erfolgten Tode der Gräfin begab er sich auf Veranlassung des Chefs der gräfl. Regierung, des Geheimen Rates v. Zwanziger, mit seinen Zöglingen nach Nürnberg, wo er Gelegenheit hatte, sich in vornehmer Gesellschaft zu bewegen. Diese Umstände waren für Stephani Veranlassung zur Bearbeitung eines „Lehrbuches der Religion für die Jugend der höheren Stände," womit er sich die Doktorwürde erwarb. Darnach ging Stephani mit seinen Zöglingen auf Reisen und mit einem derselben in die berühmte Erziehungsanstalt Kloster Bergen bei Magdeburg, wo im Umgange mit dem sehr tüchtigen Abte Resewitz die sein ganzes Leben bestimmende Neigung zum Lehrerberuf kräftigst aufstrebte. Das hier mit mehreren Gelehrten geplante „Archiv der Erziehungskunde" ging leider bald wieder ein. Von Bergen aus bezog Stephani 1791 als Mentor der jungen Grafen die Universität Jena, wo er eifrig Philosophie studierte und sich in seinen freien religiösen Ansichten befestigte. Im Jahre 1793 bereiste er die Schweiz und wurde dort mit Tobler, Lavater, Fichte, Matthison und anderen bedeutenden Männern bekannt. Nach seiner Rückkehr hielt sich Stephani in Nürnberg und besonders in Erlangen auf und arbeitete einen Plan zur Verbesserung des Schulwesens in der „Grafschaft Castell" aus. Darauf hin wurde er zum Konsistorialrat in Castell befördert, in welcher Stellung er sich die Durchführung seines Planes besonders angelegen sein ließ. Er errichtete eine Schule, an welcher die Zöglinge für die Universität oder für höhere Berufsarten vorgebildet wurden. Daneben sann er darauf, für den Lese-, Schreib-, Rechen- und Sprachunterricht eine möglichst einfache und zugleich bildende Lehrart aufzustellen. So wurde er der Hauptbeförderer der Lautiermethode, zumal er den Kampf um die beste Lesemethode mit seiner Hand- und Wandfibel (1802) und seiner „Methodischen Anweisung zum Leseunterricht" (1804) zu einem vorläufigen Abschluß brachte. Schon im Jahre 1797 schrieb er seinen „Grundriß der Staatserziehungswissen-

schaft", welcher die Aufmerksamkeit der Staatsmänner derart auf sich zog (vgl. Massow pag. 278), daß sich der Verfasser ermutigt fühlte, denselben weiter auszuarbeiten und 1804 unter dem Titel: „System der öffentlichen Erziehung", herauszugeben. Diese Schrift begründete seinen später so weit verbreiteten Ruf. Nach der Mediatisierung der Grafschaft Castell wurde Stephani von der bayerischen Regierung als Schulrat nach Augsburg berufen, wo er das Schul- und Studienwesen in gute Ordnung zu bringen und als Generaldekan den religiösen Sinn zu beleben suchte. Er hatte zu diesem Zwecke auch einen „Leitfaden für den Konfirmandenunterricht" geschrieben, dem er 1810 einen Kommentar unter dem Titel: „Worte zur Vervollkommnung des Religionsunterrichts" beifügte. In diesen Schriften suchte er nach eigener Aussage die Religion Jesu an Stelle des bloßen Glaubens an Jesum zu setzen. Von Augsburg wurde Stephani nach dem Oberdonaukreis (Eichstätt) und von da 5 Monate später (1810) als Kreis-Kirchen- und Schulrat nach Ansbach versetzt, wobei er zugleich die sehr im Argen liegenden Schul- und Studienangelegenheiten Nürnbergs 3 Jahre lang zu besorgen überkam.

Stephani entwickelte als Schulrat eine außerordentliche Thätigkeit und einen großen Eifer für die Hebung des gesamten Schulwesens. Besonders war er auf einen geistbildenden Unterricht in der Muttersprache bedacht und sprach gegenüber der Überschätzung des humanistischen Bildungsganges die merkenswerten Worte: „Es ist unverzeihlich, und die Nachwelt wird uns deswegen vor Gericht fordern, daß wir bei der höheren Ausbildung unserer Nationaljugend, die eigenen Klassiker verschmähend, zuerst nach fremden langen." Unermüdlich war er thätig für die Verbesserung des Volksschulwesens, und seine bis 1834 herausgegebene Zeitschrift, „Der Schulfreund," hat unausgesetzt Reformen angebahnt. Er regte die Lehrer zur Fortbildung und Berufsliebe an, suchte auf eine zweckmäßigere Unterrichtsmethode, auf Verbesserung der Schulhäuser, auf Erhöhung der Lehrergehalte hinzuwirken und trat entschieden für die Lostrennung der Schule von der Kirche und für die Selbständigkeit und Freiheit der Volksschule in die Schranken. Dieser Kampf für die Schule und eine Schrift mit einem für anstößig gefundenen Kupfer über das heilige Abendmahl (1810), das er als ein Bundesmahl

charakterisierte, welches Jesus für die Verbündeten seines Reiches der Wahrheit und Tugend nach alter Völkersitte angeordnet habe, sowie amtliche Differenzen, veranlaßten ihn, sich von seinen höhern Ämtern zurückzuziehen. Er erhielt auf seine Bewerbung 1817 das Dekanat Gunzenhausen. Hier widmete er dem Schulwesen fortgesetzt seine Thätigkeit. Im Jahre 1827 veröffentlichte er seine berühmt gewordene „Nachweisung, wie unsere bisher unvernünftige und zum Teil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse.“

Stephani hatte sich durch seine Stellung zur Kirche deren heftige Gegnerschaft zugezogen, was im Jahre 1834 seine Absetzung zur Folge hatte. Nach derselben, welche als ein Sieg der orthodoxen Richtung in Bayern betrachtet wurde und darum in ganz Deutschland Aufsehen erregte, erschienen von ihm noch zwei pädagogische Schriften, die zwar nicht immer das Richtige trafen, aber die pädagogische Bedeutung des Mannes klar erkennen lassen, nämlich: das „Handbuch der Unterrichtskunst“ (1835) und das „Handbuch der Erziehungskunst“ (1836). Vom Jahre 1841 an lebte Stephani in Gorkau in Schlesien bei seinem Schwiegersohne, einem Baron von Lüttwitz, ein glückliches Familienleben. Auch hier konnte er seine Schulmeisternatur nicht verleugnen, ging viel mit Lehrern um und hielt ihnen Vorträge. Er starb am 24. Dezember 1850, fast 90 Jahre alt. Eine getreue Schar von Lehrern, die ihn einst bei seiner Einkehr als ihren Nestor begrüßt hatte, folgte seinem Sarge. Mit den Worten:

„Dieses Grab in Gorkaus Buchenhaine,
Deutschlands ganzem Volk gehört es an“ —

welche ein Schullehrer aus der Nachbarschaft gedichtet, wurde seine irdische Hülle der Erde übergeben. Die von ihm selbst gewählte Grabschrift hat er Schiller entnommen: „Das Jahrhundert war seinem Ideal nicht reif. Er lebte ein Bürger der Jahrhunderte, die kommen werden.“

β. Aus Stephanis Schriften.

1) Über den **Unterricht** hat Stephani teils in seinem „Schulfreund“, teils in andern Schriften geschrieben; er nennt seine Methode den bildenden Unterricht. Zuletzt stellte er seine

Unterrichtsgesetze in dem erwähnten „Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode“ dar.

Am berühmtesten hat sich Stephani durch seine **Leselehrmethode** gemacht. Das Wesentlichste derselben besteht nach seiner Schrift: „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren“ (1804) in folgendem.

Sie geht davon aus, daß die Schüler zu der Fertigkeit gelangen müssen, alle in der Sprache vorkommenden einfachen Laute sowie ihnen die einfachen Zeichen derselben vorgelegt werden, mit ihrem Mundinstrument schnell anzugeben; sie unterscheidet also Laut, Buchstaben und Buchstabennamen aufs deutlichste. Durch sieben Stufen wird der Schüler erst zum langsamen, elementarisch richtigen, und dann zum geläufigen Lesen geführt.

Auf der ersten Stufe lernt er alle Sprachlaute und deren Zeichen kennen und jeden Laut rein angeben.

Auf der zweiten Stufe werden zwei Laute verschiedener Art, nämlich ein Mitlaut und ein Grundlaut verbunden, indem bald jener, bald dieser voransteht.

Auf der dritten Stufe lesen die Schüler solche Wörtchen, die vor und hinter dem Grundlaut einen Mitlaut haben und zwar einsilbige und mehrsilbige.

Auf der vierten Stufe wird das Kind im Lesen von Wörtern a) mit unechten Buchstaben, als y (i), c (k), c (z), qu (kw), x (ks), ph (f); b) mit Dehnungszeichen, als aa, ah, ee, eh, ie ꝛc.; c) mit Schärfungszeichen, als pp, mm, tt, ck ꝛc. und d) mit Silben, die zwei Mitlaute enthalten, wie Blasen, Amt, blind ꝛc. geübt.

Auf der fünften Stufe lernt das Kind Silben und Wörter mit gehäuften Mitlauten lesen.

Auf der sechsten lernen die Kinder die Wörter in Silben abteilen; auch werden sie in den Lese- und Unterscheidungszeichen unterrichtet.

Auf der siebenten findet das Lesen ganzer Sätze und Lesestücke statt.

Um alles so zu gestalten, wie es die Methode fordert, hat man sich der Handfibel Stephanis, welche in Übereinstimmung mit der Wandfibel aus 12 Tafeln besteht, zu bedienen. Der Lehrer soll nie mehr als 20 Leseschüler zugleich vornehmen. Hat er deren mehr, so soll er sie in Abteilungen bringen und nach und nach unterrichten.

2) Aus dem **„System der öffentlichen Erziehung.“** (1797 als Grundriß der Staatserziehungswissenschaft, 1804 als „System der öffentlichen Erziehung“ in erster, 1813 in zweiter Auflage erschienen).

„Den Menschen erziehen, heißt nichts anderes, als ihn in eine Lage setzen, worin er zu der für seine Bestimmung nötigen Ausbildung seiner Kräfte gelangen kann. Die Erziehung hat alles geleistet, was sie zur Vervollkommnung des Menschen an sich, oder zur unmittelbaren Ausbildung seiner Kräfte für den Zweck seines Daseins beitragen konnte und sollte, wenn sie ihm eine Lage bereitet hat, in welcher er sich dahin vervollkommnen könnte, daß er 1) in Ansehung seines Körpers zur gehörigen Ausbildung seines Organismus gelangte, sich an ein durchaus diätetisches Betragen gewöhnte, seinem Körper die natürliche Gewandtheit und Schönheit verschaffte; 2) in Ansehung auf sein Herz sich von dem tierischen Lebensgenusse losriß, und zu dem höheren, geistigen durch Weckung und Stärkung seines Sinnes für das Reich der Schönheit, der Wahrheit und der Sittlichkeit erhob; 3) in Ansehung seines Verstandes dahin gelangte, sich eine große Fertigkeit im Denken und die nötige Kenntnis von seiner eigenen Natur und der ihn umgebenden Welt zu erwerben; 4) in Ansehung seines Willens sich dahin bildete, daß er solchen nach dem Sittengesetze und den Regeln der Klugheit zu leiten imstande ist.

Um die bürgerliche Erziehung steht es in demjenigen Staate wohl, wo: 1) jeder Mensch zu einem gerechten, liebevollen, humanen und dabei klugen Sinn gebildet wird; wo häuslicher Sinn allgemein geweckt wird, und jedermann den nötigen Unterricht empfängt, um einem Hauswesen mit Segen vorstehen zu können; 3) wo jeder Mann das Wohl seines Vaterlandes zu befördern und zu verteidigen nicht nur versteht, sondern auch dieses zu thun für seine größte Ehre hält; 4) wo jeder das Glück, in einer bürgerlichen Ordnung zu leben, von Herzen zu schätzen weiß, die Gesetze und Einrichtungen seines Vaterlandes kennt, und mit der Sprache desselben sich vertraut gemacht hat; 5) wo jeder Stand sich durch die ihm eigenen Geschicklichkeiten auszeichnet, und besonders die Staatsdienerschaft sich würdig gebildet hat, einer Nation in allen Teilen des Staatshaushaltes wohl vorzustehen; 6) wo jedes Weib den häuslichen Geschäften wohl vorstehet, dem Manne eine verständige und gefällige Freundin sein kann und ihre Kinder gut zu erziehen weiß. — Daß dieses Ziel durch die Erziehung erreicht werde, dafür hat der Staat Sorge zu tragen. Das aber wird und kann nur geschehen, wenn die „gesamte öffentliche Erziehung als ein höchst wichtiger Zweig der Staatsverwaltung zu einem eigens durch zweckmäßige, über den ganzen Staat sich erstreckende Organisation etablierten Departement erhoben ist. Auch die Volksschule ist als Staatsanstalt zu betrachten und von fachkundigen Männern zu leiten.“ Bessere Zeiten sind nicht anders möglich, als wenn die Menschen selbst gebessert werden. Was hilft es im Grunde, viel zur Verbesserung des äußeren

physischen und politischen Zustandes beigetragen zu haben, wenn der innere Zustand des Menschen so beschaffen ist, daß er den Reichtum an Mitteln nicht richtig zu schätzen weiß und ihn bloß zur Befriedigung unglücklicher Leidenschaften verwendet? Daher sollten alle weisen Regierungen und wahren Menschenfreunde sich vereinigen, um den Zweig der Staatsverwaltung, welcher für diesen innern Zustand des Menschen zu sorgen hat, nämlich die öffentliche Erziehung, zu gehöriger Vollkommenheit zu bringen. Nur wenige wissen bis jetzt, welchen Platz die öffentliche Erziehung in der Reihe der Anstalten einnimmt, die sämtlich zur Erwirkung des Staatszweckes beizutragen haben."

3) Aus der „**Nachweisung**, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Teil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse." 1827.

Die Schrift selbst zerfällt in 6 Abschnitte, aus denen das Hauptsächlichste im nachfolgenden vorgetragen wird.

„I. Viel ist schon zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung in Deutschland geschehen, aber nur das Allerwichtigste noch nicht. Es ist ein großes Verdienst unseres Vaterlands, die Erziehung des Menschen bei Volk und Fürst so hergestellt zu haben, daß sie als eine öffentliche Angelegenheit betrachtet wird. Ein zweites Verdienst hat es sich durch Verbesserung des Unterrichts in den Elementarschulen erworben, bezüglich der Stoffauswahl und Verteilung des Stoffes sowohl, als ganz vorzüglich betreffs der Form und Methode. Deutschland hat die Ehre, das echte Prinzip der Unterrichtskunst zuerst aufgestellt zu haben. Es lautet: Behandle jeden Lehrgegenstand als einen Stoff, an welchem die Kraft des Schülers sich selbstthätig entwickeln soll.

Gleichwohl müssen wir bei diesen so glücklichen Fortschritten in Absicht auf Verbesserung des Unterrichts eingestehen, daß für den allerwichtigsten Teil der öffentlichen Erziehung fast so viel wie nichts geschehen ist. Und dieses Allerwichtigste ist die Bildung des menschlichen Willens, des Vermögens, sich zu Handlungen zu bestimmen. Der Mensch soll und muß diesen nach den Gesetzen seiner Vernunft bestimmen lernen, und nur nach Maßgabe, als er dieses lernt, erhebt er sich über die Tierwelt und mißt sich selbst seinen Rang zu, welchen er in der Geisterwelt behaupten soll. Daß man bis jetzt diese Erziehung im engeren Sinne, wofür man häufiger das Wort Schulzucht gebraucht, nicht mit demselben Fleiße, wie den Unterricht, zu ordnen suchte, erregt um so mehr Verwunderung, als man in Wahrheit behaupten kann, es herrsche eine allgemeine übereinstimmende Überzeugung über den hervorragenden Wert der eigentlichen Erziehung. Aber in welcher Schrift wäre der

so höchstnötige Unterschied zwischen der rechtlichen und sittlichen Zucht, zwischen dem Gebiete des Zwanges und dem freien Gebiete der Tugend nachgewiesen worden, ohne welche Sonderung die Schulzucht durchaus in keine wahre Ordnung zu bringen ist?

II. Die Schulzucht ist im allgemeinen noch in einem bejammernswerten Zustande. Warum ich mich berechtigt halte, unsere gesamte Schulzucht für unvernünftig und zum Teil für barbarisch zu erklären, ist die Behandlungsweise unserer Jugend, welche bis jetzt der Würde und Bestimmung der menschlichen Natur nicht angemessen ist. Nur der Unterschied ist dabei nicht zu übersehen, daß die Schulzucht bei der kleineren Jugend roher, und bei der größeren nur verfeinerter erscheint. Aber beide behandeln den Menschen nicht als ein sittliches, sondern als ein sinnliches Wesen und gebrauchen zu seiner Zucht daher nur auf die Sinnlichkeit wirkende Mittel. Kinder sollen in ihren Eltern und Lehrern die Beschirmer ihrer Menschenwürde und Menschenrechte finden, nicht aber deren Schänder und Unterdrücker. Die Lehrer sind teilweise einer barbarischen Schulzucht ergeben, weil sie behaupten, daß ohne körperliche Strafen keine Schule in Ordnung zu erhalten, und daß die Androhung derselben das beste Mittel sei, um Gehorsam, Stille und Aufmerksamkeit in jeder Schule zu erhalten. Dieses schmählichen Prinzips wegen verdienen unsere meisten Schulen statt der ehrenvollen Benennung „Elementarbildungsschulen der Menschheit“ die schmähliche Aufschrift: „Zuchthäuser für die Nationaljugend.“

Auf die Willkür der Schuldespoten kommt es an, welches Übel, und in welchem Maße sie solches über unsere Kinder verhängen wollen. Wie empfindlich wird von ihnen oft der zarte Körper unserer Kleinen mitgenommen; wie viele Schwielen und Beulen an solchen hervorgebracht; wie manches Haar jämmerlich zerzauset, wie viele Köpfe blutig geschlagen! Manche Lehrer begnügen sich bei solchen Züchtigungen nicht immer mit der Rute und den biegsamen Stöcken, sondern nehmen geflochtene Stricke und Ochsenziemer zu Hilfe ihrer Straffucht. Manche gebrauchen auch Schlüssel, um die Köpfe ihrer Schüler nach ihrer Art offener zu machen ꝛc. Diese barbarische Schulzucht erzeugt Furcht, macht sklavisch und feig, demoralisiert, und Lehrer, welche die Furcht zum Prinzip der Erziehung machen, sind Menschenverderber. Nicht weniger tadelhaft handeln diejenigen, welche neben der Furcht auch noch die Ehrliebe zu Hilfe nehmen. Der Mensch soll sich selbst achten lernen und sich der Wertschätzung der anderen freuen. Nur darf er dieses Wohlgefallen an fremder Wertschätzung nicht zum Beweggrunde seines Handelns an Stelle des göttlichen Gesetzes setzen, welches gebietet, unabhängig von fremdem Gefallen oder Mißfal-

len immer nur zu thun, was vor Gott und seinem Gewissen recht ist. Thut ers doch, so artet die erlaubte Ehrliebe in verbotenen Ehrgeiz aus, der statt des sittlichen Prinzips ein sinnliches zur Herrschaft seines Willens erhebt. Was sind alle Prämien, Orden, öffentliche Ehrenbezeigungen, Ehrenplätze ꝛc. anderes als Mittel, auch unsere Nation nach und nach zu demoralisieren! Unsere Jugend wird nicht darin geübt, die Pflicht zum ersten Prinzip ihrer Willensbestimmung zu machen, sondern man will sie durchaus zu ehrgeizigen Wesen bilden. Darum ist eine allgemeine Reform der Schulzucht ganz unabweislich, und die Forderung an alle Lehrer gerecht: Erziehet uns vor allen Dingen sittliche und gerechte Menschen.

III. Die Grundsätze, von welchen notwendig bei einer durchgreifenden Reform der Schulzucht ausgegangen werden müßte, sind nun folgende:

1) Halte auch das Kind für einen Menschen und als solchen für ein freies Wesen. Man darf sich nicht einbilden, weil es körperlich noch schwach ist und seine Vernunft noch nicht gehörig entfaltet hat, es dürfe deswegen nur für einen achtels- oder $\frac{3}{4}$ Menschen gelten. Nein, es gehört durchaus nicht zu $\frac{7}{8}$ oder $\frac{1}{4}$ ins Sachreich, sondern es ist eine Person, ein Vernunftwesen, so gut wie wir. Alle Lehrer müssen daher Beschützer der h. Rechte ihrer jüngern Brüder sein.

2) Die Sittlichkeit darf dem Menschen weder eingeprügelt, noch durch Aufregung der Ehrliebe in ihm erzeugt werden, sie soll vielmehr nur die Frucht der Freiheit und der inneren Anerkenntnis ihres eigenen Wertes sein.

3) Ein sittlicher Sinn kann der Jugend nicht sowohl gelehret, als ihr vielmehr eingeübt werden. Mit Recht wird daher gefordert, daß zum Grunde höherer sittlicher Ausbildung der künftigen Geschlechter die alte Vorschrift der Weisheit gelegt werde: Mensch, lerne dich selbst kennen! denn

Wer sich nicht selbst recht kennen lernt,
Bleibt von der Weisheit weit entfernt.

4) Die Schule ist deshalb nicht mehr für eine bloße Lehranstalt, sondern auch für ein sittliches Gymnasium im ursprünglichen Sinne dieses Wortes, oder für eine Vorschule zum sittlichen Leben für die bürgerliche Welt anzusehen.

5) Um des doppelten Zweckes willen, unserer Jugend sowohl einen klaren, lebendigen Begriff von Gerechtigkeit zu verschaffen, als sie auch in Ausübung dieser hohen Tugend genügsam für die bürgerliche Welt vorzubereiten, muß künftig dafür gesorgt werden, daß die rechtliche Disziplin von der sittlichen Zucht in unseren Schulen sorgfältig getrennt werde.

IV. Grundlinien zur bessern **rechtlichen** Erziehung in Elementarschulen. Der Zweck der Schulpolizei ist nicht sowohl die für jede Schule unentbehrliche Ordnung herzustellen, als vielmehr die Schule für alle Schüler zu einer praktischen Rechtsschule umzuschaffen, wo sie zu Menschen mit rechtlichem Sinne für die staatsbürgerliche Welt vorgebildet werden sollen. Die Organisation der rechtlichen Erziehung erfordert 1) gesetzliche Bestimmungen. Was die Mehrheit der Schüler als Gesetz anerkennt, das muß künftig als Gesetz gelten, wobei sie sich nur vor einem zu hüten haben, nämlich: daß sie kein ungerechtes Gesetz geben. Im allgemeinen sind ihrer Vernunft zur Bestimmung die Fragen vorzulegen: Ob sie einander als bloße Sachen behandeln oder als Personen ehren wollen? Ob einer den andern schlagen oder stoßen, schimpfen, seine Ehre verletzen, sein Eigentum, z. B. Federn, Bücher ꝛc. entwenden dürfe ꝛc. Im besonderen kommt es nur darauf an, wie das Betragen der Schüler vor, während und nach der Unterrichtszeit geordnet werden müsse.

Die rechtliche Erziehung bedarf 2) der Strafgesetzgebung. Der Lehrer hält den Schülern vor, daß sie wohl wüßten, daß der Mensch in Gefahr käme, gegen die Vorschriften der eigenen Vernunft zu handeln und daß deshalb Strafen notwendig seien, welche nichts anderes als Übel seien, die dem angethan werden sollten, der sich eine Verletzung des Gesetzes habe zu schulden kommen lassen. Dabei sollte man so lange nicht zu härtern Strafen schreiten, als mildere zur Erhaltung der gesetzlichen Ordnung hinreichten. (Kommt Stufenfolge.) Zur Erhaltung dieser durch Rechts- und Strafgesetze gegründeten Schulordnung ist nun auch die Errichtung eines Schulpolizeigerichts (Friedensgericht) nötig. Der Mensch soll rechtlich gebildet werden und Gelegenheit finden, sein Nachdenken und seine Urteilskraft über Recht und Unrecht zu üben und dabei sich einen Rechtssinn als Hauptcharakter jedes sittlichen Menschen zu eigen zu machen. Die Rechtspflege muß eine öffentliche sein, d. h. Gleiche müssen von Gleichen gerichtet werden. Der Lehrer hat dabei nichts zu thun, als die Untersuchung zu leiten und den richterlichen Ausspruch zu vollziehen. Nun fordere der Lehrer die Schüler auf, sich eine Anzahl Friedensrichter zu wählen,*) welche Wahl für ein Semester oder Jahr gilt ꝛc.

V. Grundlinien zur bessern **sittlichen** Erziehung in Elementarschulen. Alle übrigen Pflichten, welche der Mensch gegen seine Mitgeschöpfe hat, wie die gegen Gott und sich selbst, gehören in das Gebiet der menschlichen Freiheit, zu deren Erfüllung kein Mensch den andern zwingen darf, sondern jeder gut gesinnte

*) Ich habe in meiner Pfarrschule die Erfahrung gemacht, daß die Kinder die beste Wahl getroffen haben.

Mensch sich selbst nötigt. Die eigentliche Aufgabe für die sittliche Bildung der Jugend besteht mithin darin: die Schüler anzuleiten, daß sie selbstthätig ihr Betragen so regeln, wie es ihre Vernunft selbst vorschreibt. Die Hilfsmittel, welche dem Lehrer zur sittlichen Erziehung seiner Schüler zu gebote stehen, sind folgende:

1) Die sittliche Erziehung gehet von der Belehrung als ihrem Grunde aus. Die Pflichtenlehre darf keine weitläufige, sondern eine ganz einfache sein und muß sich durchaus auf das tägliche Thun der Kinder selbst beziehen. 2) Auch das Gefühls- und Willensvermögen ist zur sittlichen Bildung in Anspruch zu nehmen, denn der Mensch soll nicht bloß erkennen, was gut und pflichtmäßig zu nennen sei, sondern sein Herz soll auch daran inniges Wohlgefallen empfinden. Ebenso soll der Wille sittlich veredelt werden durch stete Übung im Wollen des Guten. 3) Sittliche und religiöse Bildung können nie von einander getrennt werden; der Religionsunterricht soll nicht mechanisch werden. „Was muß ich thun, daß ich selig werde", das ist zu lehren; denn hier will und kann der Mensch schon selig werden. 4) Die Schule muß auch eine moralische Hilfsanstalt für sittliche Veredelung werden. Der Lehrer muß als ein moralischer Freund der Schüler sie warnen, beraten und die Hand zum Wiederaufstehen vom Fallen reichen (Zensuren). 5) Muß in der Schule der Grundsatz ins Leben treten, daß jeder Mensch nur so viel in der Welt gilt, als er in sittlicher Hinsicht Wert besitzt. Darum Klassifikationen nach dem sittlichen Wert der Schüler. (3 Klassen in Kloster-Bergen, Pythagoras in Kroton. Hoffnungsvolle, Gute und Vorzügliche). Aufnahme, Beförderung und Zurückweisung ist Sache des ganzen sittlichen Schulstaates. Aus den Guten werden Friedensrichter ꝛc. So und nicht anders kann man wahrhaft sittliche Menschen erziehen." —

VI. In diesem Abschnit wendet sich der Verfasser noch einmal recht eindringlich an alle Schulaufseher, Lehrer und Zeitgenossen: „Höret auf das, was euch hier ohne Trompetenlärmen bloß recht und schlecht zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung angezeigt wird. Die Nachwelt richte über euch und mich, wenn ihr die Stimme der Menschheit nicht ehrt!"

c. Zur Kritik.

Stephani war ein Freund der Lehrer und der Schule; er hatte ein Herz für sie, wie dies nicht allzuhäufig ist. Das, wornach bis heute die deutsche Schule ringt, Selbständigkeit der Volksschule unter der Leitung fachkundiger Männer, hat er zuerst mit dem größten Nachdruck ausgesprochen. Sein

Ideal war die Staatsschule unter gänzlicher Loslösung von der Kirche. Um die Verbesserung der Methode in den Volksschulgegenständen besonders um die wissenschaftliche Begründung der Lautiermethode hat er sich ein dauerndes Verdienst erworben. Auch unternahm er es mit vielem Geschick, die neuen pädagogischen Gedanken von Rousseau bis Pestalozzi zum Gemeingut der Gebildeten zu machen. Stephani war ein hochbegabter Pädagoge mit berechtigtem Selbstgefühl, doch auch mit dem demütigen Bekenntnis: „So vieles und mancherlei Gutes ich auch für Verbesserung der Menschenbildung neben meinen vielen und höchst verdienstlichen Mitmeistern gewirkt zu haben mir bewußt bin, so bin ich doch nur ein schwaches Werkzeug in der Hand dessen gewesen, von dem im Grunde allein alles Gute gewirkt wird. Viele andere an meiner Stelle würden sich von der Vorsehung zu noch brauchbareren Werkzeugen haben ausbilden lassen und des Guten viel mehr als ich gewirkt haben."

In seinen Erziehungsgrundsätzen, welche lebhaft an die Philanthropisten erinnern, geht er gleich diesen von der Ansicht aus, daß der Mensch von Natur gut sei. Aber er nimmt als Zweck der Erziehung nicht die Bildung zur Glückseligkeit, sondern zur Sittlichkeit und der daraus erfließenden Seligkeit.

Er verwirft die Zuchtmittel der Furcht und der Ehrliebe, insbesondere die körperliche Züchtigung und betrachtet irriger Weise die Kinder als vernünftige und freie Wesen, obgleich sie beides erst werden sollen. Aus dieser Verwechslung fließen seine durchaus nicht acceptabeln Vorschläge bezüglich der Schuldisziplin, wornach die Schüler selbst die Schulgesetze geben, die Strafen bestimmen, Sittengerichte bilden sollen rc. Mit diesen Einrichtungen (an Trotzendorf erinnernd) sucht Stephani die Jugend für die konstitutionelle Staatsverfassung vorzubereiten und geht dabei von ähnlichen Gesichtspunkten aus wie Graser, der für das Leben bilden wollte. Den Erziehungseinfluß der Schule, auch wenn diese noch so vollkommen organisiert wäre, überschätzt er. Durch Befolgung der sittlichen Vorschriften in der Schule allein kann das Kind nicht in dem Maße im sittlichen Handeln geübt werden, daß ihm dasselbe völlig zur Gewohnheit oder andern Natur wird, wenn nicht vor allem die häusliche Erziehung, sowie alle Erziehungsgemeinschaften (und dann auch das öffentliche Leben) dazu getreulich mithelfen.

Daß die Quelle der Schulgesetze die Vernunft sein solle, geben alle Pädagogen zu; aber in der Vernunft des Lehrers ist diese Quelle zu suchen und nicht in der der Schüler, welche erst zur Erkenntnis der Notwendigkeit der Schulgesetze geführt werden sollen. Ferner lassen sich nicht, wie Stephani meint, die Strafbestimmungen für die Übertretung eines Gesetzes von vorneherein feststellen, weil die Strafe stets nach dem Grade der Schuld und nach dem Beweggrunde sich richten muß. Anerkennenswert aber ist der Eifer, mit dem er für die sittliche Bildung eintritt.

Böhm, J., Taschenkalender für Lehrer, München, Oldenbourg, 1893.

---

4. Weitere Pädagogen der Pestalozzischule.

Die durch Pestalozzi gegebenen Anregungen haben noch eine namhafte Zahl von Pädagogen veranlaßt, schriftstellerisch aufzutreten. Wir nennen hier mehrere derselben, deren Wirksamkeit der Hauptsache nach ins 1. Viertel des 19. Jahrhunderts fällt, wenn sie auch noch in das 2. Viertel hinüberreicht.

a Von den Protestanten sind zu erwähnen:

α) Bernh. Christ. **Natorp (1774—1846)**, geboren zu Werden a. d. Ruhr, studierte Theologie in Halle, beschäftigte sich aber fleißig mit Pädagogik und wurde zum Schulinspektor in Bochum ernannt. In Potsdam suchte er die Volksschule nach Pestalozzis Grundsätzen zu gestalten und begann dabei mit der Bildung der Lehrer; denn es war seine Überzeugung, daß die Schule eine gute sein werde, wenn der Lehrer ein guter ist. Sein „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde“ enthält viel Beherzigenswertes. Diesterweg sagt von ihm: „Er ist vielen Lehrern ein beratender, belehrender, ermunternder Freund gewesen und wird es noch lange bleiben. Darum sollte man ihn wenigstens in keiner Lehrerbibliothek missen.“ Aber auch für die materielle Verbesserung der Lehrerverhältnisse war Natorp mit Erfolg thätig, weshalb er auch die Liebe der Lehrer in hohem Maße besaß. Er starb 1846 als Schulrat in Münster.

β) Der schon p. 283 genannte Vorgänger Dinters, Karl August **Zeller**, der 1809 als Schulrat nach Königsberg versetzt worden war, um in Preußen Pestalozzis Methode einzuführen. Er wurde 1816 pensioniert und starb 1846 in Stuttgart.

γ) Christian Heinrich **Zeller** (1779—1860), der Bruder des vorigen. (Sein Vater, ein württembergischer Gutsbesitzer, war ein Schüler Flattichs.) Das Beispiel seines Bruders bewog ihn, dem Studium der Rechtswissenschaft zu entsagen und sich aus Neigung dem Erziehungsfache zu widmen. Nachdem er als Hofmeister in Augsburg, St. Gallen und in Zofingen (Aargau) als Lehrer und Schulinspektor thätig gewesen, errichtete er im Jahre 1820 im alten Schlosse zu Beuggen eine Waisenerziehungsanstalt, mit der

er ein Armenschullehrerseminar verband. Diese Anstalt leitete er im Geiste Franckes mit aller Hingebung und Treue bis zu seinem am 18. Mai 1860 erfolgten Tode. Pestalozzi besuchte, wie früher erwähnt, an seinem Lebensabend dieses Seminar, wo ihm ein herzlicher, ihn zu Thränen rührender Empfang zu teil wurde, und wo er auch bekannte, daß er hier verwirklicht finde, was er selbst gewollt und erstrebt hatte. Seine pädagogischen Grundsätze legte Zeller nieder in seinen „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer“, 1826. Dieselben enthalten manches Veraltete, aber auch in einfacher, schlichter Weise viel Vortreffliches. Die Aufgabe der Volksschule bestimmt er dahin, daß sie die Kinder durch Unterricht und Zucht nicht nur für ihren irdischen Beruf, sondern auch auf ihre ewige Bestimmung vorbereiten solle. (Monatsblätter von Beuggen seit 1829.)

δ) Karl Christoph Gottlieb **Zerrenner** (**1780—1852**) besuchte die Schule zu Kloster Bergen, studierte in Halle, wurde Lehrer und Prediger zu Magdeburg, 1813 Direktor des Schullehrer-



seminars daselbst, 1816 Konsistorial- und Schulrat, 1834 Propst und Direktor des Klostergymnasiums. Im Jahre 1830 bekam er den Auftrag, die wechselseitige Schuleinrichtung in Eckernförde kennen zu lernen, die er verteidigte, weshalb Diesterweg ihn bekämpfte. Er machte sich durch eine „Pädagogik“, ein „Methodenbuch“, durch seine „Denkübungen“ und „Grundsätze der Schuldisziplin“ vorteilhaft bekannt. Zerrenner war ein edler, hochangesehener

Schulmann; seine Schriften haben zu ihrer Zeit viel Segen gestiftet. Er starb zu Magdeburg 1852.

---

b) Unter den **Katholiken** machten sich in dieser Periode geltend:

α) Ägidius **Jais**, Benediktiner in Benediktbeuren (1750—1832) durch sein Buch: „Schöne Geschichten und lehrreiche Erzählungen zur Sittenlehre für Kinder." Seine Schrift: „Valentin und Gertrud" stellt die Grundsätze einer christlichen Erziehung in anziehenden Beispielen dar.

β Fr. Michael **Vierthaler** (**1758—1827**). Derselbe war Seminardirektor zu Salzburg, von 1806—1827 aber Direktor eines großen Waisenhauses in Wien. Er hat sich durch seine „Elemente der Pädagogik und Methodik", besonders aber durch den „Geist der Sokratik", welches Buch noch heute Wert besitzt, einen Namen gemacht.

γ Joh. Bapt. **Hergenröther** (**1780—1835**), Seminarinspektor in Würzburg, zuletzt Pfarrer in Bamberg. Durch seine „Erziehungslehre im Geiste des Christentums" ist er in weiteren Kreisen bekannt geworden.

δ) Vincenz Eduard **Milde** (**1777—1853**) war der Sohn eines Buchbinders in Brünn, studierte Theologie, wurde Professor der Pädagogik an der Universität Wien, später Stadtpfarrer in Krems, Bischof von Leitmeritz und 1837 Fürsterzbischof zu Wien Er war ein gelehrter, milder und toleranter Mann. Sein „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen," dessen I. Teil 1811, und dessen II. 1813 erschien, erlebte 3 Auflagen und ward 1877 von F. Tomberger neu herausgegeben. Das planvoll angelegte und mit Sorgfalt ausgearbeitete Buch ist frei von jeder Einseitigkeit und konfessionellen Färbung und gründet sich auf die Anthropologie, besonders die Psychologie, von



der Milde in der Vorrede sagt, „daß sie die einzige Grundlage ist, auf welche eine Erziehungskunde sich bauen läßt." Es zerfällt in vier Hauptstücke, von denen das 1. die physische, das 2. die intellektuelle Bildung behandelt, während das 3. die Bildung der Gefühlsanlagen und das 4. die Bildung des Begehrungsvermögens darstellt.

ε) Christoph v. **Schmid** (geb. 1768 zu Dinkelsbühl, gest. 1854 zu Augsburg) studierte in Dillingen Theologie, ward Schulinspektor und Schulbenefiziat zu Thannhausen a. d. Mindel, Pfarrer zu Stadion und 1827 Domherr und Kreisscholarch zu Augsburg.



Seinen Ruhm verdankt der liebenswürdige Kinderfreund seinen durch heitern und gemütlich-frommen Ton sich empfehlenden Jugendschriften. In stiller Bescheidenheit durchs Leben wallend, hat sich der „Verfasser der Ostereier“ in den Herzen unzähliger Kinder ein unverwelkliches Vergißmeinnicht gepflanzt. Viele seiner kleinen Erzählungen und Gedichte sind in die Schullesebücher übergegangen. Seine „biblische Geschichte“ wird heute noch in den Schulen gebraucht. Die Schmidschen Erzählungen (50 Bändchen) sind einfach und kunstlos, fesselnd für jung und alt. „Die Ostereier“, „Genoveva“, „Der Weihnachtsabend“, „Rosa von Tannenburg“, „Das Blumenkörbchen“ ꝛc. sind fast in alle lebenden Sprachen übersetzt worden.

ζ) Ign. Heinr. v. **Wessenberg (1774—1860)** war seit 1802 Generalvikar des Bistums Konstanz und auf Dalbergs Einwirkung hin 1814 zur Koadjutorstelle berufen worden, sodann Bischof von Freiburg bis 1827, ohne vom Papste die Bestätigung zu erhalten. Seine Verdienste um das Volksschulwesen bestehen in der Aneiferung der Geistlichkeit, der Schulen sich besonders anzunehmen, dieselben nicht nur fleißig zu besuchen, sondern auch einen auf richtigen pädagogischen Grundsätzen ruhenden Religionsunterricht zu erteilen, in der Förderung der Bürgerbildung durch Empfehlung der Gewerbe- und Fortbildungsschulen, sodann in der Berücksichtigung der Blinden- und Taubstummen, für welche auf seine Verwendung hin besondere Anstalten in Baden errichtet wurden. In seiner Schrift: „Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung“ (1814) sagt der edle Mann, der zugleich als Dichter in seinen Liedern neben seiner christlichen Gesinnung auch die Liebe zur Volksfreiheit aussprach:

„Für den Unterricht in den Volksschulen eignet sich nur das, was, indem es des Schülers Gedächtnis und Einbildungskraft auf naturgemäße Art beschäftigt, zugleich alle Kräfte des Verstandes und Gemütes übend und bildend entwickelt. In einem Stücke ist dabei nie ein Übermaß zu besorgen, nämlich in dem, wodurch die Liebe zu Gott und den Menschen, und die Treue, die der Liebe den wahren Wert gibt, tief und fest begründet wird. Einfältig, fromm und doch verständig zu sein, das ist der Vorzug des Christen; wer dieses Gepräges entbehrt, der hat seinen Taufschein Lügen gestraft.“

Im Trierschen wirkte, von Pestalozzis Geist befruchtet, Viktor Joseph **Dewora** (1774—1837). Er hat 700 Lehrer ausgebildet und 50 größere und kleinere Schulschriften verfaßt. — In Tyrol regte Joh. Ambrosius **Stapf** († 1844) mächtig an. „Erziehungslehre im Geiste der kath. Kirche" (5. Auflage).

In Württemberg und Baden war Ignaz Anton **Demeter** (1773—1842) ein Verbesserer des Volksschulwesens (kath. Pfarrer in Württemberg, später Direktor des badischen Seminars in Rastatt). „Vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer. Mainz 1821."

In Salzburg wirkte der Erzbischof Joh. Jos. **Gruber** († 1844) besonders auf die pädagogische Bildung der Geistlichkeit hin. „Praktisches Handbuch der Katechetik."

---

§ 25.

Besondere Schulen.

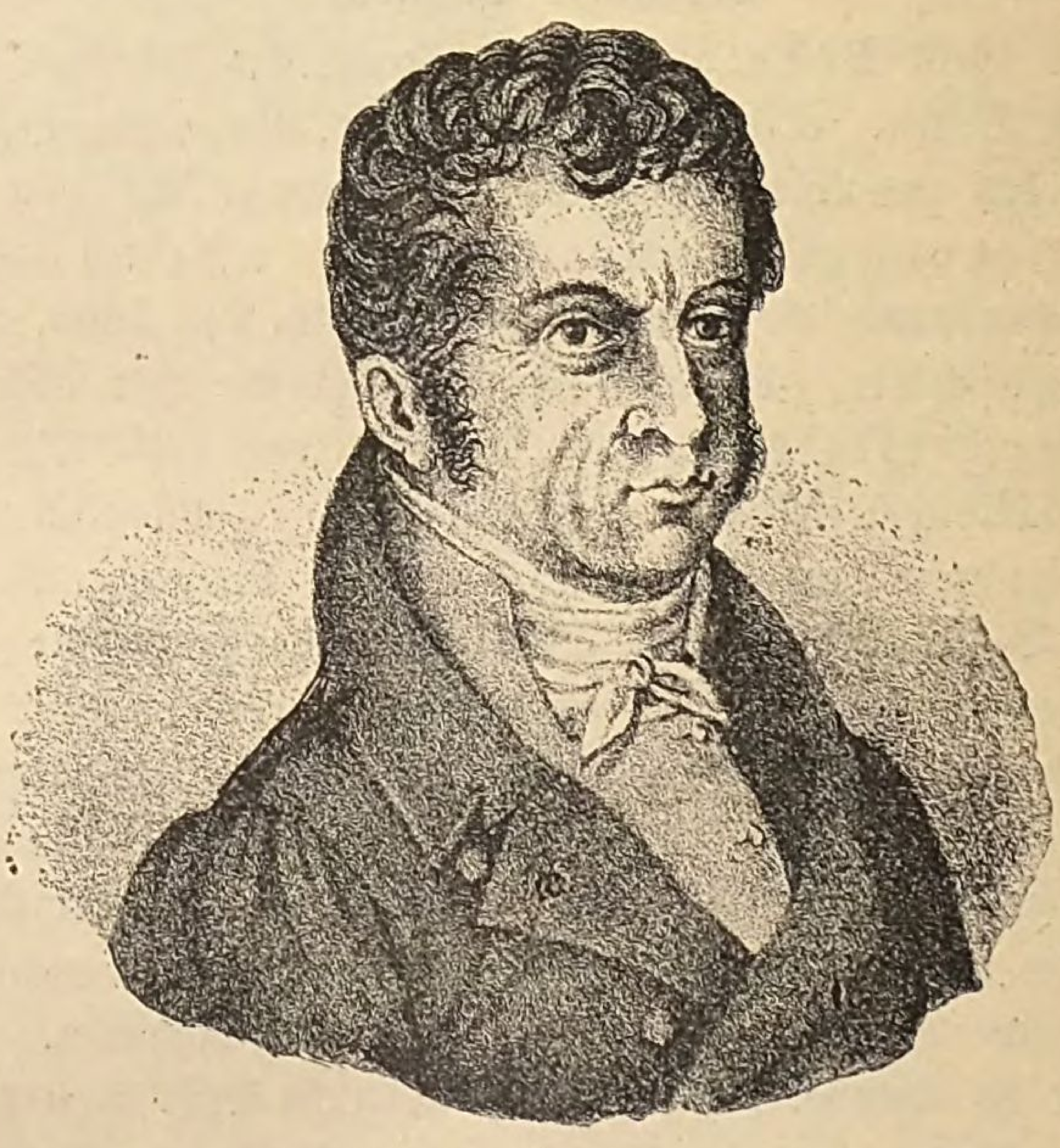
Der Geist Pestalozzis durchdrang die deutschen Schulen nach allen Seiten. Die Volksschule war aber allein nicht mehr imstande, den gemachten Ansprüchen zu genügen. Die Zeit forderte eine Fortsetzung und Ergänzung der dort erstrebten allgemeinen Volksbildung durch die **Fortbildungsschule**, die dann auch als Sonntagsschule, als landwirtschaftliche oder auch als gewerbliche Fortbildungsschule (für Metzger und Bäcker, Fabrik- und Handarbeiter) und als Zeichenschule, anfänglich auf den Sonntag beschränkt, ins Leben gerufen wurde. Die höhere Volksschule tritt als **Bürgerschule** und **Töchterschule** für Kinder auf, wo der Bürger infolge seiner Beschäftigung, seiner Stellung zu den Gebildeten und dem größeren Gemeinwesen eine gesteigerte Bildung bedarf. Für die Töchter aus dem reicheren Bürger- und Beamtenstand bildete sich neben der **höheren Bürgerschule** für Knaben die **höhere Töchterschule** und im Anschluß an beide die kaufmännische Fortbildungs-, Frauenhandarbeitsschule 2c. aus.

Endlich offenbarte sich der pestalozzische Geist auch besonders in den von der erbarmenden Liebe getragenen Schulanstalten.

Valentin Hauy gründete 1784 die erste **Blindenanstalt** zu Paris. Die Blinden-Institute verbreiteten sich seit 1808 von Wien aus über ganz Deutschland, und es bestehen gegenwärtig daselbst mehr als 32 solcher Anstalten mit 1300 Zöglingen. Dem Armen-Bezirksdirektor Klein in Wien*) gebührt der Ruhm, der erste Blindenlehrer Österreichs und Deutschlands gewesen zu sein. Er wirkte bis an sein Ende im Segen. Der **Taubstummenunterricht**, den Abbé de l'Epée in Paris und Heinicke in Leipzig auf feste

*) Geboren zu Allerheim bei Nördlingen.

Grundsätze zurückführten, wurde auch an vielen Seminarien erteilt, damit nach Grasers Meinung die Seminaristen angeleitet würden, einst jene Unglücklichen in ihren Schulsprengeln selbst zu unterrichten. Von dieser Ansicht ist man jetzt abgekommen und fordert dagegen die Unterbringung der Taubstummen in besonderen Anstalten. In späterer Zeit hat der 1874 in Weißenfels verstorbene Hill sich auf dem Gebiete der Praxis und Literatur des Taubstummenunterrichts große Verdienste erworben. 1887 bestanden in Deutschland 98 Anstalten mit 6300 Zöglingen (Bayern 15 Anstalten). Ohne Unterricht blieben 1500 Taubstumme.



(Ph. E. Fellenberg.)

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ward auch die Erziehung (der **Kretinen**) der **Schwach-** und **Blödsinnigen**, sowie der krüppelhaften Kinder in Angriff genommen, wobei sich seit 1841 besonders der Schweizer Guggenbühl und der Direktor der Taubstummenanstalt zu Berlin, Sägert, verdient machten. (In Bayern: Neuendettelsau, Polsingen, Ecksberg und Glött, Lauterhofen, Gemünden. 32 Anstalten mit 5000 Insassen in Deutschland; in München Bild.-Anst. für krüppelhafte Kinder.

Neben dem physischen Elend suchte die Pädagogik der Neu-

zeit auch die physische Armut zu heben und die verlassenen und verwaisten armen Kinder in der **Armenschule** zu thätigen Staatsbürgern zu erziehen. Darnach strebte besonders **Philipp Emanuel Fellenberg (1771—1844)**, „der Stifter von Hofwyl" (wie er sich gerne nannte), welcher daselbst seit 1804 arme Knaben und Sträflinge aufnahm, um sie durch Arbeit und Unterricht zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft auszubilden. „Bete und arbeite!" war sein Motto. Er übte Zucht und hielt auf gute Gewöhnung zu den Arbeiten des Landbaues und der Handwerke, unterrichtete im Lesen, Schreiben, Rechnen, in der Anschauungslehre und Religion. Das Volk soll seine Arbeit aus Lust und Liebe zum Berufe, nicht aus Not oder Gewinnsucht treiben, dann hebt es sich selbst aus seiner Versunkenheit. Dieser Überzeugung diente auch sein treuer Gehilfe Wehrli, welcher die Schule zu Hofwyl auf den Stand der Musterhaftigkeit hob und der Veranlasser der „**Wehrli-Schulen**" in vielen Gegenden wurde. (40 in der Schweiz.) Pestalozzi und Fellenberg regten auch die Gründung der **Rettungshäuser** an, wozu Johannes Falk zu Weimar 1813 einen neuen Anstoß gab. Eine bedeutende Anstalt dieser Art ist das Rauhe Haus zu Horn bei Hamburg, welches 1833 von J. H. Wichern (1808—1881) gegründet wurde. 1876 bestanden in Deutschland 400 Rettungsanstalten mit 13 000 Kindern (Bayern 73 mit 2571 Zöglingen), welche großenteils unter mehr einseitig konfessioneller als pädagogischer Leitung standen.

Als ein fühlbares Bedürfnis hat sich besonders in Städten die Fürsorge für arme, nicht beaufsichtigte Schüler in der schulfreien Zeit herausgestellt. Dies erkannte zuerst der opferfreudige **Franz Xaver Schmid**-Schwarzenberg (1819–1883), geb. in Oberösterreich am Fuße des Dreisesselberges, kath. Theologe und später prot. Prof. der Philosophie in Erlangen. Er errichtete dort 1871 eine Volkserziehungsanstalt „Zur Sonnenblume" für aufsichtslose Schulknaben, welche in verschiedenen bayerischen und deutschen Städten unter dem Namen „**Jugendhort**" (Kinderhort) Nachahmung und zwar auch für Mädchen fand. Die Zahl dieser Anstalten, in welchen neben einfacher Kost Gelegenheit zu angemessener Beschäftigung und Unterhaltung unter pädagogischer Leitung gewährt wird, mehrt sich täglich. (Bayern zählt 15). Im Jahre

1892 wurde dem verdienstvollen Gründer der Kinderhorte in Erlangen ein Denkmal gesetzt.

Auch **Findel- und Waisenhäuser** brachte diese Zeit zur Blüte. Erstere gedeihen besonders in katholischen Ländern. Die mehr hausmeisterliche als hausväterliche Behandlung der Waisenkinder hat den Segen dieser Institute an manchen Orten gehemmt und darum die Verteilung in Familien oft als wünschenswerter erscheinen lassen. In großen Städten tritt das Bedürfnis nach Findelhäusern jedoch täglich mehr hervor.

Es hatten 1885 Preußen 396 Waisenhäuser mit 18827 Kindern, Bayern 61 Waisen- und Findelhäuser mit 2557 Zöglingen, Österreich, wo das Findelwesen besonders zuhause ist, zählt in 36 Anstalten 120000 Findlinge. (Vgl. Sander, Lex. d. Päd.)

Für die Kinder der drückenden Armut im zarten Kindesalter entstanden **Krippenanstalten** (gegründet durch den Franzosen Marbeau) in den größten Städten, z. B. in Paris, Berlin, Wien 2c. Den Grund der von Pestalozzi warm empfohlenen **Kinderbewahranstalten** legte 1779 der durch seine großartige Thätigkeit berühmte protest. Pfarrer **Fritz Oberlin (1740—1826)** im Steinthal im Elsaß, gedrängt durch die Not und Verkommenheit seiner Gemeinden. (Seine treubewährte Gehilfin Luise Scheppler widmete sich 55 Jahre lang diesem Dienste.) Sie sind für die während der Arbeitszeit der elterlichen Aufsicht und Pflege entrückten Kinder bestimmt, welche hier zu kindlicher Thätigkeit angeregt werden sollen. Durch entsprechende Spiele, Gesang, Erzählung 2c. soll das kindliche Gemüt befruchtet, der kindliche Glaube von der Anschauung aus zu Gott geführt werden. Kann auch die Anstalt die Mutter nicht ersetzen, so bietet sie doch eine Ergänzung, die besser ist, als schlechte oder keine Erziehung, und durch das Zusammensein wird frühe der Sinn für Ordnung, Gesetzlichkeit und Verträglichkeit geweckt. Die erste Anstalt dieser Art stiftete in Deutsch-



land 1802 die Fürstin **Pauline** zu Detmold, in Bayern 1824 Dr. Dittmar und Prof. K. v. Raumer*). Die Zahl der Kinderbewahranstalten hat in ganz Deutschland ungeheuer zugenommen, ebenso in Österreich, Schweden, Dänemark, England, Frankreich und in Italien, besonders in der Lombardei und Venetien, wo sie sich auch in Dörfern finden. Aus den Bewahranstalten gingen die **Kleinkinderschulen** hervor, welche sich auch, freilich noch zur Unzeit, mit dem Unterrichte der Kinder beschäftigen. Wenn Kinderbewahranstalten und Kleinkinderschulen mit der Volksschule in organische Verbindung treten, für die Leibes- und Geisteserziehung gleichmäßig Sorge tragen, Raum für Spiele und freie Bewegung sowohl, als die entsprechenden Spielmittel schaffen, die Kinder zur Thätigkeit anleiten, ohne eigentlichen Unterricht zu erteilen, und wenn sie den kindlichen Glauben von der Anschauung aus zu Gott führen, so erfüllen sie ihre Aufgabe und sind dann das geworden, was der folgende Pädagoge begründete: **Die Kindergärten.**

Friedrich Fröbel,

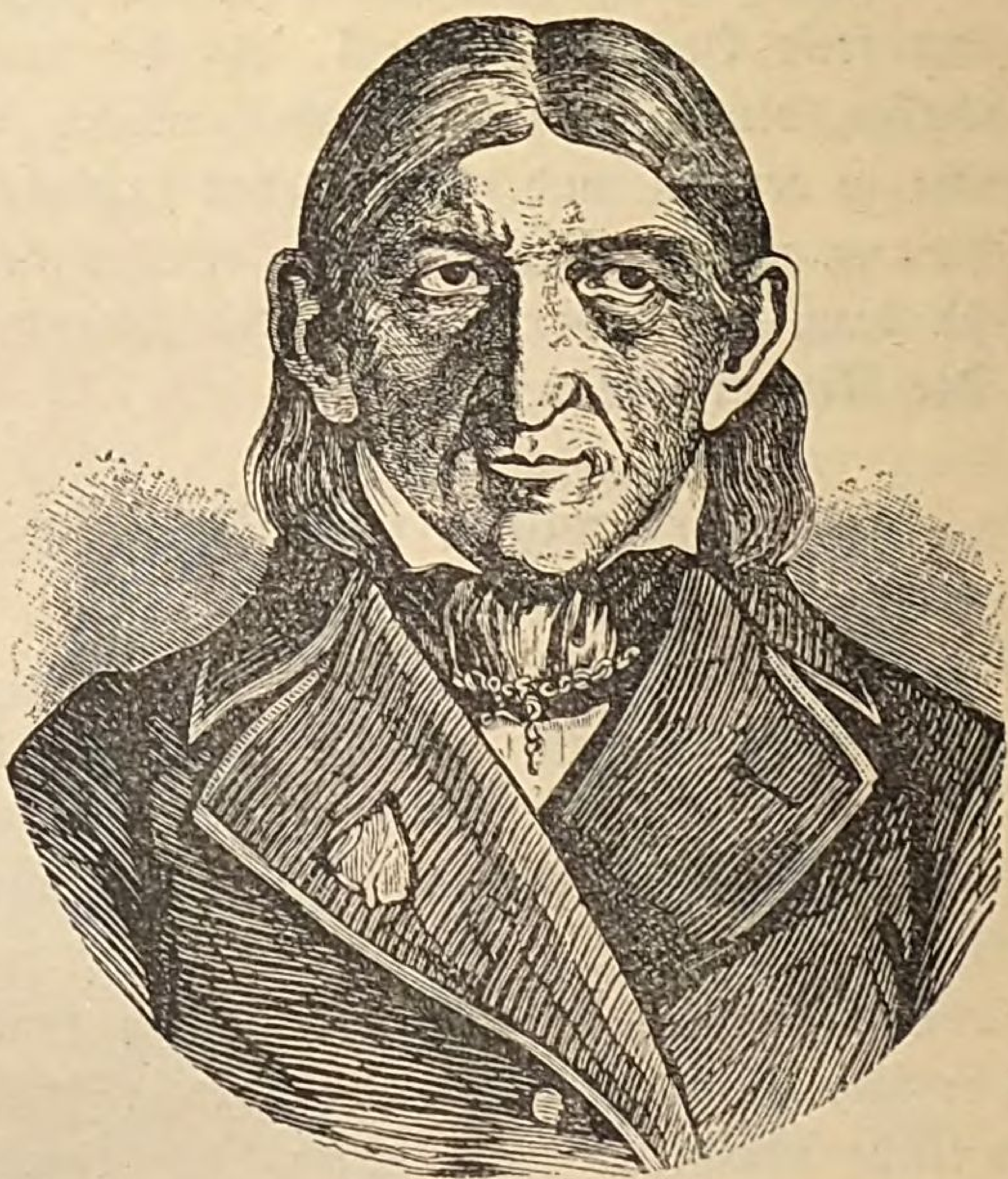
geb. den 21. April 1782, † den 21. Juni 1852.

a. Aus seinem Leben.

Friedrich Fröbel wurde im Dorfe Oberweißbach bei Schwarzburg im Thüringerwald geboren. Seine Mutter starb, nachdem sie das Kind noch drei Vierteljahre gepflegt hatte. Dasselbe wurde, da den Vater die Amtsgeschäfte seiner großen Pfarrei völlig in Anspruch nahmen, dem Gesinde überlassen. So mangelte dem Knaben die erwärmende Elternliebe, was ihn umso trauriger stimmte, als er sah, wie seine Stiefmutter ihrem eigenen Söhnchen alle denkbare Liebe zuwandte. Aus dieser Lage befreite ihn ein Oheim von mütterlicher Seite, der Superintendent Hoffmann aus Stadt Ilm, der den halbverwaisten Neffen im 11. Lebensjahre zu sich nahm, ihn in die Schule schickte und ihm Gelegenheit verschaffte, sich an Körper und Geist zu kräftigen. Nach seiner Konfirmation kam er zu einem Förster in die Lehre, die aber wenig erfolgreich gewesen wäre, wenn nicht Fröbel durch eignes Selbststudium sich auszubilden gesucht hätte. Nach Ablauf der Lehrzeit kehrte er ins

*) Über den Stand dieser verschiedenen Anstalten in Bayern ums Jahr 1874 gibt Aufschluß: Böhm, „das bayerische Volksschulwesen.“ Nördlingen, Beck; dann: Bayerisches Jahrbuch, München 1892.

elterliche Haus zurück und studierte darnach in Jena Naturwissenschaften und Mathematik mit allem Fleiße. Aber der Geldmangel, der ihn sogar 9 Wochen in den Karzer brachte, nötigte ihn, das väterliche Haus wieder aufzusuchen, das er aber bald auf kurze Zeit verließ, um sich mit der Landwirtschaft bekannt zu machen. Als aber sein Vater kränklich wurde, kehrte er zurück, um ihn in den schriftlichen Arbeiten zu unterstützen. Nach dem i. J. 1802 erfolgten Tode seines Vaters wurde er Aktuar an einem bischöfl. bambergischen Rent-, Forst- und Zehnten-Amt, 1803 Geometer.



Bei der Ausmessung eines Landgutes lernte er einen Hauslehrer kennen, der ihn später dem Erzieherberufe zuführen sollte. Im J. 1804 folgte er einem mecklenburgischen Edelmanne, von Dewitz, als Privatsekretär auf dessen Güter, wählte aber 1805, nachdem eine kleine Erbschaft ihm einige Mittel bot, das Baufach für seinen künftigen Berufskreis. Um in demselben Beschäftigung zu finden, ging er nach Frankfurt a. M. und traf dort mit dem erwähnten Hauslehrer zusammen, welcher ihn mit dem Oberlehrer und Direktor der neu errichteten Musterschule — Gruner — be-

kannt machte. Derselbe gewann Interesse an dem Lebensgange Fröbels, den dieser mit Offenheit schilderte, und seine erzieherischen Fähigkeiten ahnend, bot er ihm eine Lehrstelle an seiner Schule an mit den Worten: „Geben Sie das Baufach auf; es ist nicht für Sie; werden Sie Erzieher!“ Fröbel willigte ein, wurde durch Gruner auf Pestalozzi aufmerksam gemacht und wanderte schon Ende August d. J. 1805 nach Yverdon, wo er 14 Tage lang die Pestalozzischen Einrichtungen und Ideen auf sich wirken ließ. Nach zweijähriger Thätigkeit in Frankfurt begleitete der 25jährige Fröbel (1808) die drei Söhne des Herrn v. Holzhausen in das Institut Pestalozzis nach Yverdon, wo der Lehrer zugleich Schüler, der Erzieher zugleich Zögling wurde. Obgleich der Aufenthalt in Yverdon für ihn ein erhebender und für sein ganzes Leben ein entscheidender war, so brachte er doch 1810 seine Zöglinge nach Frankfurt zurück, um die Lücken in seinem Wissen durch fortgesetztes Studium auszufüllen. Im Jahre 1811 ging er nach Göttingen, wo er sich erst mit Sprachstudien, dann mit Naturkunde beschäftigte. Eine mehrmalige Erbschaft ermöglichte ihm, 1812 auch die Universität Berlin zu beziehen; doch gab er zur Bestreitung seines länger dauernden Aufenthaltes daselbst Unterricht an der Plamannschen Erziehungsanstalt. Nun brach die große Epoche an. Die nationale Erhebung des Jahres 1813 rief auch den 30jährigen Fröbel unter die Waffen. Er trat als Freiwilliger in Lützows Corps, wo er mit Langethal und Middendorff, zwei späteren Mitarbeitern, bekannt wurde. Infolge des Aufrufes vom Jahre 1815 kamen die 3 Männer wieder in Berlin zusammen und setzten mitten im Kriegsgetümmel ihre pädagogischen Unterhaltungen fort. Fröbel, der unterdes eine Stelle als Assistent am mineralogischen Museum erhalten und die Vorlesungen Fichtes und Schleiermachers mit größtem Interesse gehört hatte, legte 1816 plötzlich seine Stelle nieder und verließ Berlin, um wieder in die pädagogische Praxis einzutreten.

Mit 2 Söhnen eines lebenden und 3 Söhnen eines am Lazaretfieber verstorbenen Bruders ging er nach Griesheim an der Ilm und gründete hier eine Erziehungsanstalt, in welche Middendorf und Langethal, seiner Einladung folgend, als Gehilfen eintraten. Im Jahre 1817 siedelte die Anstalt nach Keilhau über. Er wollte, daß sich um ihn ein freies Menschenleben entfalte, ausbilde und erstarke und veröffentlichte bald in einer Reihe

von Schriften (pag. 340) seine Gedanken über Erziehung. Nun verheiratete sich Fröbel 1818 mit Henriette W. Hoffmeister, welche gleich große Liebe zur Natur und Kinderwelt besaß. In Keilhau, wo Fröbel ein Bauerngut erwerben, umbauen und die Anstalt entsprechend einrichten mußte, ohne daß die Mittel vorhanden waren, begannen harte Kämpfe und sorgenvolle Tage, die unwillkürlich an Pestalozzis Ringen auf dem Neuhof erinnern. Dazu traten noch die Verdächtigungen und der Neid der Gegner, von welchen die rudolstädtische Regierung wenn auch vergeblich angegangen wurde, das „Demagogennest" zu schließen. Dem Bunde gehörte seit 1828 auch Barop an, welchem Fröbel die Anstalt überließ, als ihn 1831 finanzielle Verlegenheiten zwangen, ein neues Feld des Wirkens in der Schweiz (in Wartensee und Willisau) zu suchen. Im Jahre 1835 erschien bei ihm eine Deputation aus dem Kanton Bern und lud ihn ein, die Einrichtung und Leitung eines Waisenhauses in Burgdorf zu übernehmen. Fröbel nahm an; aber nicht sehr lange, so legte er die Direktion nieder, um sich wieder in die deutsche Heimat zu begeben.

Hier erst brachte er die Idee der Kindergärten zur Reife. Als er 1837 ein Lokal in dem nicht ferne von Keilhau liegenden Blankenburg mieten ließ und dort über die Berge schritt, fehlte ihm noch der Name für seine jüngste Schöpfung. Plötzlich rief er laut in die Berge hinein: „**Kindergarten**" soll die Anstalt heißen! Er wollte das Kind frühe in die Natur, in den Garten führen und im vorschulpflichtigen Alter alle Kräfte und Fähigkeiten desselben natur- und sachgemäß entwickeln und dadurch die häusliche Erziehung unterstützen und ergänzen. Am 18. Juni 1840, am Gedächtnistage der Erfindung der Buchdruckerkunst, sollte ein allgemeiner deutscher Kindergarten auf Aktien gegründet werden. Die großartig gedachte Ausführung mußte aber wegen Ausbleibens der Mittel unterlassen und der Kindergarten mit der unterdessen in Blüte gekommenen Anstalt in Keilhau verbunden werden.

Bei der Idee des Kindergartens geht Fröbel von dem Gedanken aus, daß alle Reformen auf Sand gebaut sind, solange nicht die Mutter ihr Kind nach den Gesetzen der Natur erzieht und bildet und dafür ihr Leben einsetzt. Trotzdem verlegt er einen Teil der mütterlichen Aufgabe in den Kindergarten, in welchem

er die Kinder vom 3.—6. Lebensjahre zu dem Zwecke vereinigt wissen will, um 1) auf das häusliche Leben ergänzend und verbessernd hinüber zu wirken, 2) das Kind aus dem Einzelleben heraus zum Verkehr mit seinesgleichen zu führen und 3) dem weiblichen Geschlechte Gelegenheit zu geben, sich auf seinen erzieherischen Beruf vorzubereiten.

Die Mittel zur Erreichung seines eigentlichen Zweckes sind geregelte, systematisch geordnete Spiele und Handarbeiten, die in regelmäßigen Zeiträumen mit einander wechseln sollen und für welch letztere das Beschäftigungsmaterial so gewählt ist, daß das Kind zunächst etwas schafft, das es dann noch weiter verändern und ausbauen kann, während es in 2. Reihe etwas schaffen soll, das bleibt. Als reine Spielgaben erhielten die Kinder für die erste Zeit: 1) einen Kasten mit sechs verschiedenfarbigen Bällen, 2) Kugel, Würfel und Walze, 3) den durch verschiedene Schnitte geteilten Würfel, womit das Material zu einem Baukasten geboten wurde. Die darauf folgenden sämtlich in System und Ordnung gebrachten Spiele und Übungen sind: 1) Stäbchenlegen, 2) Verschränken und Stecken von Spänen, 3) Falten mit Papier, 4) Flechten in Papier, 5) Ausschneiden in Papier, 6) Zeichenübungen auf der Schiefertafel, dann auf Netzpapier, 7) Musterausstechen mit der Nadel auf Papier, 8) Ausmalen von gegebenen gezeichneten oder ausgestochenen Mustern, 9) Erbsenarbeiten, welche im Zusammenfügen feiner Stäbchen durch Erbsen bestehen, 10) Thonschneiden und Modellieren.

Die Übungen gehen in großer Mannigfaltigkeit vom Leichten zum Schweren und bringen oft sinnreiche und überraschende Gestaltungen zu tage. Wird aber auch auf diese Weise dem angebornen Thätigkeitstriebe zweckmäßig Rechnung getragen, so kann doch nicht verschwiegen werden, daß Fröbel zu weit ging, indem er alle Spiele und Thätigkeiten besprechen und besingen ließ, da durch das altkluge Reden über dieselben doch nur Frühreife und Unnatürlichkeit erzielt wird. Gerade hierin haben Fröbels „Mutter- und Koselieder“, die im übrigen mit großer Innigkeit dem ersten Leben des Kindes nachgehen, ihre entschiedenen Mängel, indem sie manches schwülstig, ja unklar zum Ausdruck bringen und manches in der Kinder Mund legen, was als unkindlich bezeichnet werden muß.

Im Frühjahr 1850 siedelte Fröbel nach Marienthal bei

Meiningen über. Hier verlebte er glückliche Tage. Er vermählte sich 1851, da seine edle Gemahlin, deren Leben Mühe und Sorge gewesen, 1839 gestorben war, mit einer früheren Schülerin, Luise Levin, und glaubte nun, einen Ruhepunkt gefunden zu haben. Aber er sollte des Lebens Bitterkeit bis zum Ende erfahren. Am 7. August 1851 erließ der preußische Kultusminister von Raumer eine Verfügung, wornach die Kindergärten „wegen des engen Zusammenhangs derselben mit den destruktiven Tendenzen auf dem Gebiete der Religion und Politik" verboten wurden.

Fröbel schrieb sofort an den Minister, die Verfügung wurde aber nicht aufgehoben. Er widerlegte nun in verschiedenen Zeitschriften die seinem System ganz mit Unrecht gemachten Vorwürfe. Eine Versammlung von Pädagogen in Liebenstein unter dem Vorsitze Diesterwegs sprach sich den 27.—29. September sehr warm für die Sache des Kindergartens und für ihren uneigennützigen Förderer aus, aber erst nach 10 Jahren wurde obiges Verbot aufgehoben. Im Jahre 1852 ehrte ihn noch die allgemeine deutsche Lehrerversammlung, der er sein System auseinandersetzte und am Kindergarten zu Gotha vorzeigte. Aber schon am 21. Juni 1852 starb er in Marienthal. Auf dem Friedhofe des nahen Pfarrdorfes Schweina wurde die irdische Hülle des wahren Kinderfreundes zur Ruhe bestattet, die er in seinem wechselvollen Leben nicht hatte finden sollen. Auf seinen Grabhügel setzte man nach Middendorfs Angabe einen Würfel mit Kugel und Walze und seinem Wahlspruche: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!" Der 100jährige Geburtstag Fröbels, dessen Leben ein Opfer der Liebe für die Kinderwelt gewesen, wurde im Jahre 1882 vielfach festlich begangen.

b. Fröbel als Schriftsteller.

Fröbels praktisches Wirken war zugleich von einem schriftstellerischen begleitet. Im J. 1820 erschien die Broschüre: „An unser deutsches Volk"; 1821 schrieb er: „Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemein-deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau." Von dieser Anstalt veröffentlichte er noch mehrmals Nachrichten. **1826** erschien sein Hauptwerk: „**Die Menschenerziehung**, die Erziehungs- und Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau." 1843 folgten seine: „**Mutter-** und **Kose-**

lieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitslebens. Ein Familienbuch von Friedrich Fröbel. Mit Randzeichnungen, erklärendem Text und Singweisen" ꝛc.

Einiges aus Fröbels **„Menschenerziehung" 1826.**

„Die Welt, die unsichtbare wie die sichtbare, ist aus dem Göttlichen hervorgegangen, aus Gott. Gott ist der einzige Urgrund aller Dinge. Die Bestimmung des Menschen ist, das in ihm liegende Göttliche sich zum vollen Bewußtsein zu bringen und dasselbe mit Selbstbestimmung und Freiheit im eigenen Leben auszuüben. Die Erziehung soll und muß den Menschen nun zur Klarheit über sich und in sich, zum Frieden mit der Natur und zur Einigung mit Gott leiten und führen. (Mensch, Natur, Gott. — Graser!)

Der Mensch ist ein mehrfaches Glied anderer und höherer Ganzen. Sein Körper ist auferbaut aus den Stoffen der Natur und erneuert sich augenblicklich durch Zuflüsse irdischer Stoffe. Er ist in einem steten Wechsel von Absterben und Neubildung. Allen Gesetzen der Erde ist er unterworfen. Seine Entstehung, seine Entwickelung und seine schließliche Vernichtung lehrt es uns.

In seiner leiblichen Hülle, dem Acker gleich, wurzelt und ist mit ihr auf eine geheimnisvolle Art eine höhere und edlere Pflanze verbunden. Ein Odem, ein Funke, ein Gedanke Gottes ist in ihr entzündet; ein geistiges Wesen hat da seine Keimstätte gefunden und soll zur Entwicklung und Reife kommen. Dieses höhere Wesen in dem Menschen ist göttlicher Natur, darum unvergänglich. Irdisches und Himmlisches, Zeitliches und Ewiges, Vergängliches und Unvergängliches, Tod und Leben ist dem Menschen Eins geworden. Er steht inmitten der sichtbaren und der unsichtbaren, geistigen Welt, beiden Welten zugleich angehörig, beide in sich fassend, mit der Aufgabe, beide zu vermitteln und ihre Gegensätze zu lösen. In der Menschenwelt findet er das Leben, welches jene Gegensätze in Verbindung und Harmonie setzt und zu setzen sucht. Aber jeder Mensch ist bestimmt, zu gleicher Zeit ein lebendiges Mitglied einer Familie, Gemeinde, eines Volksstammes, eines Staates, einer Kirche ꝛc. zu sein. Der Mensch gehört also den drei großen Lebenskreisen: Natur, Mensch und Gott an, und wer sich als lebendiges Glied aller jener Kreise fühlt, ist ein wahrhaft gebildeter und erzogener Mensch."

„Die allgemeinste Aufgabe des menschlichen Geistes ist, das Innerlichmachen des Äußeren, und das Produkt des Geistes wieder äußerlich machen. Dieser Akt wird vermittelt teils durch die Sinne, andernfalls durch die darstellenden Organe. Übung und Bildung aller Sinne ist Übung und Bildung des Geistes selbst, das hat man längst gewußt; aber das übersah die Theorie immer, daß Übung und Bildung aller darstellenden Organe ebenfalls nichts anders als Geistesübung sein muß. Um das geistig Gewordene

in die Außenwelt zu bringen, hat der Mensch drei verschiedene große Mittel; er äußert sich durch seine Sprache, durch Mienen und Gebärden und durch Thun. Durch Anschauen gelangt der Mensch zu Kenntnissen, durch Darstellen (Äußerlichmachen der Innenwelt) erwirbt er sich Fähigkeiten. — Die erste Stufe, die Säuglingsstufe, hört auf, wenn das Kind durch entwickelte Sinnen-, Körper- und Gliederthätigkeit imstande ist, Innerliches selbstthätig äußerlich darzustellen. Nun beginnt die Stufe des Kindes. **Spiel** ist die höchste Stufe der Kindesentwickelung; denn es ist die freithätige Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst, was auch das Wort Spiel selbst sagt. Spiel ist das reinste, geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe und ist zugleich Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens, des innern geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen. Es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen von ihm hervor. Ein Kind, welches tüchtig, selbstthätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl befördernder Mensch. Ist nicht die schönste Erscheinung des Kinderlebens dieser Zeit das spielende Kind? Das in seinem Spiele ganz aufgehende Kind? Das in seinem völligen Aufgegangensein im Spiele eingeschlafene Kind? Das Spiel dieser Zeit ist nicht Spielerei; es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung; pflege, nähre es, Mutter, schütze, behüte es, Vater! Dem ruhigen, durchdringenden Blicke des echten Menschenkenners liegt in dem freithätig gewählten Spiele des Kindes dieses Zeitraums das künftige innere Leben desselben offenbar vor Augen. Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem innern Sein. Des Kindes Leben in sich und mit sich, in und mit den Seinen, in und mit der Natur und Gott ruht hier noch ganz in innerer Einheit. So weiß kaum das Kind in diesem Alter, ob ihm Blumen lieber sind, oder seine eigene Freude über dieselben, oder die Freude, die es seiner Mutter, seinen Eltern macht, wenn es sie ihnen bringt, oder die dunkle Ahnung des lieben Gebers. Wer mag diese Freuden, an welchen dieses Alter so reich ist, zergliedern? Wird das Kind in diesem Alter verletzt, werden in demselben die Herzblätter seines künftigen Lebensbaumes verletzt — dann, nur mit der größten Mühe und höchsten Anstrengung wird das Kind zum Mannesleben erstarken, schwer, höchst schwer nur sich auf dem Entwickelungs- und Ausbildungswege dahin vor Verkrüppelung, vor Einseitigkeit sichern."

Fassen wir den Gang und die Mittel kurz zusammen, die Fröbel in der Erziehung bis zur Knabenstufe eingehalten und ver-

wendet wissen will, so ergibt sich folgendes: Ausbildung des Körpers — Natur- und Außenweltbetrachtung und -Beobachtung — Aneignung kleiner dichterischer, Natur und Leben erfassender Darstellungen, besonders Aneignung kleiner Dichtungen, Sprech- und Redeübungen — Übungen für äußerliche, räumliche, körperliche Darstellungen nach Regel und Gesetz, vom Einfachen zum Zusammengesetzten schreitend — Übungen zur Darstellung durch Linien auf einer Fläche — Auffassen der Farben in ihrer Verschiedenheit und Gleichartigkeit — Spielen — Erzählen von Geschichten und Sagen, von Fabeln und Märchen. — Damit will er den Menschen entwickeln und ihn führen „zur Selbsteinigung, d. h. zur vollsten Konzentrierung in sich; zur Welteinigung, d. h. zur liebenden Hingabe an die Menschheit und die Natur; zur Gotteinigung, d. h. zum unaufhörlichen Streben, sein eigenes Wesen zu vergöttlichen." (K. Schmidt.) —

---

c. Zur Kritik.

Fröbel ist einer der merkwürdigsten Männer, die auf dem Gebiete der Erziehung gewirkt haben. Er wurde wie Pestalozzi von den höchsten Ideen der Zeit getragen und war wie jener von der innigsten Liebe zur Kinderwelt beseelt. Sein Motto ist eine ewige Mahnung an die Menschheit: „Laßt uns unsern Kindern leben, so wird uns unserer Kinder Leben Friede und Freude bringen, so werden wir anfangen, weiser zu werden, weiser zu sein." Dazu aber gehören Opfer, und er hat sie gebracht! Eltern, Lehrer, nehmt euch ein Exempel daran! Dann werdet auch ihr tiefe Blicke in das Wesen der Kindesnatur thun und aus den Augen eurer Kleinen den Himmel, eure Seligkeit leuchten sehen! — Fröbel stellt mit derselben Wärme und Tiefe wie Pestalozzi seine Anschauung von dem Wesen des Menschen, dessen Entwicklung und Bildung dar; aber er ist, obgleich auch er oft nach dem Worte ringt, das den Begriff decken soll, in seinen Gedanken klarer, in seiner Darstellung geordneter, und weiß sich leichter mitzuteilen. Pestalozzi wollte durch seine Übungen im Anschauen der Form-, Zahl- und Maßverhältnisse der richtigen Begriffsbildung vorarbeiten; Fröbel suchte diese Aufgabe vollkommener zu lösen, indem er die Entwicklung des Spiel- und Schaffenstriebes der Kinder mit richtigem psychologischen Blick realisierte.

Doch nicht sein System und seine Methode sind sein Hauptverdienst, sondern der kräftige Anstoß, den durch ihn die Kindererziehung erhalten. — Mit Graser trifft Fröbel in verschiedenen Punkten zusammen, besonders aber in der religiös-mystischen Auffassung der Natur und in dem ersten Schreib- und Lese-Unterricht; denn er will wie Graser das Bedürfnis des Schreibens aus dem Leben erkannt wissen, ehe der eigentliche Unterricht in diesem Gegenstande beginnt. — Was Fröbel über das Spiel sagt, finden wir, zwar nicht mit der Wärme und Innigkeit, aber in ähnlichem Sinne bei Rousseau, Locke ꝛc. ausgesprochen. Wie Rousseau, Arndt u. a. fordert er auch, daß die Erziehung zunächst nur nachgehend, nicht vorschreibend, bestimmend sei.

Wir schließen mit einem Worte Diesterwegs: „Fröbel steht zwischen Pestalozzi, der die Kinder einzig an die Mütter in der „Wohnstube" verweist, und Fichte, der sie getrennt von den Eltern in National-Erziehungshäusern vereinigt sehen will, in der Mitte. Er läßt die Kinder den Eltern, besonders den Müttern, befähigt diese zu naturgemäßer Behandlung, unterstützt sie aber durch seine „Kindergärten." Seine Theorie wurzelt in der Erkenntnis allgemeiner Welt- und Menschheitsgesetze, und sein Streben und Thun wird getragen von einer unendlichen Macht: der Liebe und Aufopferungskraft. — So oft die Wohlthäter und Freunde des Menschengeschlechts und seiner Jugend aufgezählt werden, nimmer wird der Name Friedrich Fröbel darunter fehlen."

Seidel, Fr., Fröbels pädagogische Schriften. Weimar, 1883. — Weber, A., Geschichte der Volksschulpädagogik und die Kleinkindererziehung. Dresden 1877. — Köhler, A., Die Pädagogik des Kindergartens. — Hanschmann, Friedrich Fröbel, Entwicklung seiner Erziehungsidee. Eisenach 1874.

Das Werk Fröbels nahm nach seinem Tode guten Fortgang. Die Zahl der Kindergärten mehrte sich rasch, die Zahl seiner Gegner, deren Heftigkeit zwar nicht nachgelassen, verminderte sich. Neben dem öfter erwähnten Middendorf war es besonders **Bertha von Marenholtz-Bülow**, welche sich die Verbreitung der Kindergärten zur Lebensaufgabe gemacht hatte und durch ihre Schriften unausgesetzt nicht nur in den europäischen Kulturländern, sondern selbst in Amerika die Fröbelschen Ideen immer mehr zu verbreiten suchte, ebenso Lina Morgenstern („Paradies der Kindheit." IV. Aufl. Leipzig, 1878.) ꝛc.

In den meisten größeren Städten Deutschlands entstan-

den Anstalten nach Fröbels Muster, so in Berlin, Hamburg, Wolfenbüttel, Gotha, Cöthen, Weimar, Meiningen, Altenburg, Leipzig, Dresden, Stuttgart ꝛc. — Anstalten zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Kinderpflegerinnen bestehen eine stattliche Reihe. In Berlin wurde eine solche von der schon genannten begeisterten Anhängerin Fröbels, Bertha v. Marenholtz-Bülow, geleitet; der Anstalt in Hamburg stand die Witwe Fr. Fröbels vor, der in Wolfenbüttel Henriette Breymann, eine Schülerin Fröbels. In Gotha stand ein fruchtbarer Schriftsteller des Kindergartens, A. Köhler († 1878), an der Spitze eines Kindergärtnerinnenseminars und einer Lehrerinnenbildungsanstalt, eifrig bemüht, die Prinzipien Fröbels auch auf die Elementarschule anzuwenden und mit feinem pädagogischen Takte Abirrungen zu vermeiden. Er gab mit den weimarischen Lehrern Schmidt und Seidel die Zeitschrift: „Kindergarten und Elementarklasse“ heraus. In Cöthen, wo schon Karl Schmidt seine Sympathie für die Kindergärten bethätigte, war A. Hartmann mit Erfolg thätig. Auch in Bayern findet der Kindergarten mehr und mehr Aufnahme, so in Augsburg, Nürnberg, Hof, Speyer, Kaiserslautern, besonders aber in München. Hier leitet Direktor Illing mit bestem Erfolg eine Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalt. (In Bayern 62 Kindergärten mit 4563 Kindern.)

Die Sache des Kindergartens findet aber auch in den übrigen europäischen, ja selbst in außereuropäischen Ländern immer mehr Anhänger. Doch hat Minister Falk es 1876 abgelehnt, für die Kindergärten im Unterschied von anderen ähnlichen Bestrebungen amtlich einzutreten. Nordamerika zählte 1883 deren mehr als 400. Die bedeutendste Förderung von Seite der Behörde haben dieselben in unserem stammverwandten Nachbarlande Österreich gefunden, wo dafür ein gesetzlicher Boden geschaffen wurde und Kindergärten und Kurse für Ausbildung von Kindergärtnerinnen organisch mit bestehenden Lehrerinnenseminaren verbunden worden sind.

Übrigens ist im gleichen Lande den Fröbelschen Kindergärten auch einer der heftigsten Gegner erstanden. Joseph Gruber schrieb 1869 eine Anklageschrift unter dem Titel: „Die Pädagogik des Kindergartens und der Kinderbewahranstalt.“ Er übergießt mit Hohn und scharfem Spott die Übertreibungen Fröbels, gibt

aber zugleich eine Auswahl der besten Spiele und Beschäftigungen im Kindergarten. Auch ein Mecklenburger, Piepenberger, griff die Kindergärten heftig an und beschuldigte sie des Pantheismus. Alle diese Angriffe aber vermögen den Grundgedanken Fröbels, daß die Entwicklung des Kindes in der Vorschulzeit durch Befriedigung und Regelung des Thätigkeitstriebes (weniger durch Unterricht) zu geschehen habe, nicht zu alterieren. Andererseits enthalten sie die beherzigenswerte Mahnung, bei der Menge des Spielmaterials doch ja acht zu geben, damit die Kinder nicht „ver=„spielt“ werden und im spätern Schulleben infolge dessen sich „zerstreut, träumerisch und altklug“ erweisen, wie einzelne Schulmänner befürchtet haben.

§ 26.

Der Einfluß deutscher Dichter und Denker auf das Erziehungswesen.

Durch die pädagogische Bewegung, welche Pestalozzi hervorrief, wurde die Wichtigkeit der Volkserziehung und die Bedeutung der Schule in immer weiteren Kreisen erkannt. Deshalb legten nicht bloß Pädagogen von Fach, sondern geistreiche Männer aus den verschiedensten Ständen ein lebhaftes Interesse für Erziehung und Schule überhaupt und für die Volksschule insbesondere an den Tag und brachten ihre Ansichten über Erziehung und Unterricht in systematischer Folge oder auch gelegentlich zum Ausdruck. So haben Dichter und Denker unserer Nation wohlgeformte Bausteine für die Pädagogik geliefert und diese von Steifheit und Pedanterie befreit oder frei gehalten.

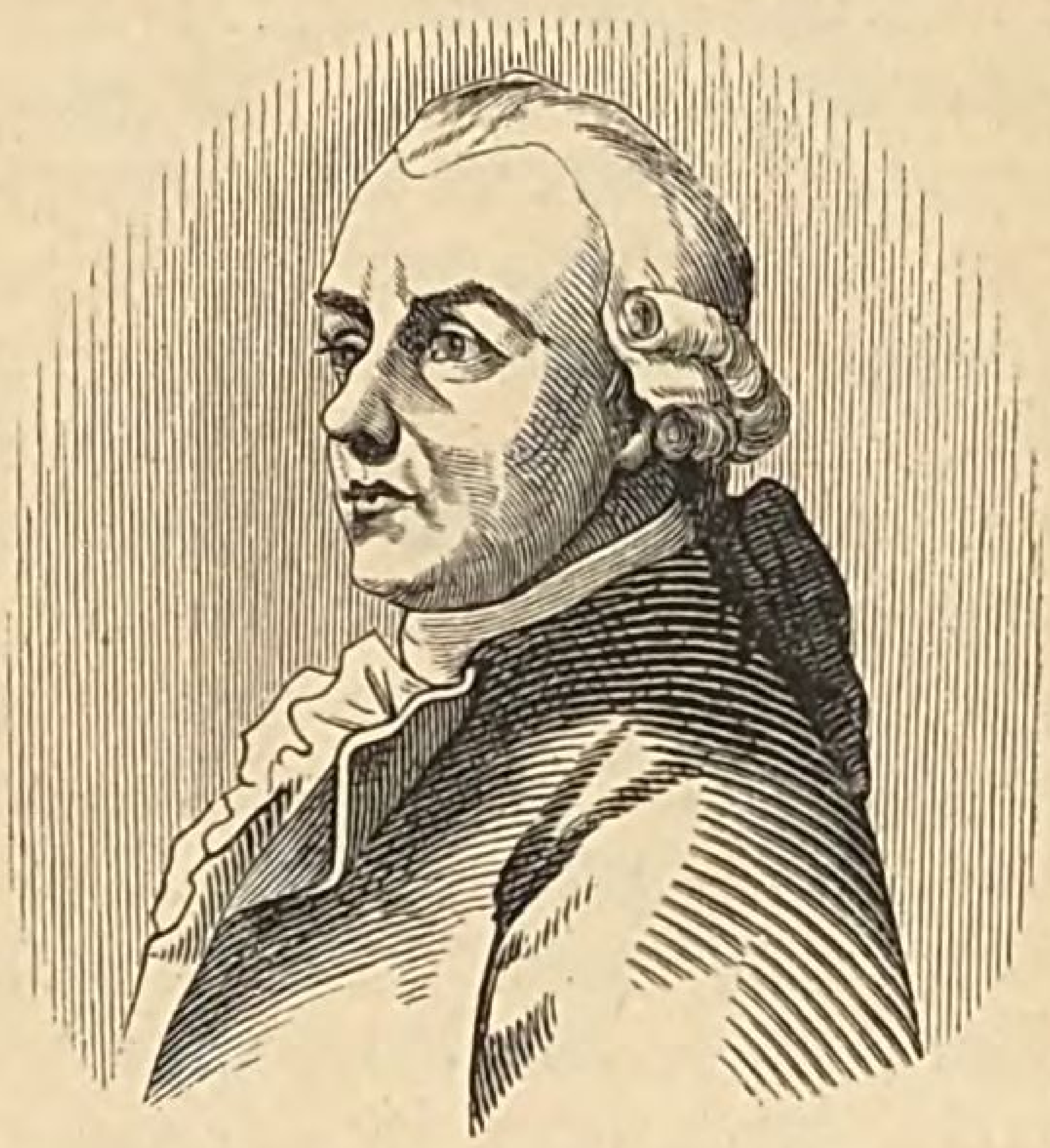
1. Die deutschen **Dichter** sind Volkserzieher im großen Stil, allen voran Lessing, Herder, Göthe, Schiller, Richter und Rückert.

a. Gotthold Ephraim Lessing (1729—1781).

Seine Seele war durchdrungen von der reinsten Begeisterung für die Wahrheit. Ihr allein wollte er dienen und sonst keiner Macht auf dieser Welt. Das Streben nach Wahrheit schien ihm von höherem Wert, als der Besitz derselben.

„Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, in seiner Linken

den immer regen Trieb nach Wahrheit, obwohl mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle! — ich fiele mit Demut in seine Linke und spräche: „Vater, gib! die reine Wahrheit ist nur für Dich allein."



In Nathan dem Weisen sucht er dem Volke die Kluft zwischen mechanischer Religionsübung und wahrer Religiosität anschaulich und begreiflich zu machen. Der Kerngedanke des Dramas ist das Wort des Richters an die 3 Söhne, welche von ihm die Echtheit ihrer Ringe prüfen lassen:

„Es eifre jeder seiner unbestochenen, von Vorurteilen freien Liebe nach! Es strebe von euch jeder um die Wette, die Kraft des Steins in seinem Ring an den Tag zu legen, komme dieser Kraft mit Sanftmut, mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wohlthun, mit innigster Ergebenheit in Gott zu Hilfe!"

Damit hat Lessing seine höchste Idee verkündet, und er wies in seinem Werke: „Erziehung des Menschengeschlechts" nach, daß in dieser Erziehung jenem Ziele zugestrebt werde. Das höchste Ziel der Erziehung ist ihm nämlich die Freiheit, die in der von allen äußeren Geboten und egoistischen Rücksichten losgelösten Notwendigkeit besteht, das Gute allein um des Guten willen zu thun; denn wer einmal frei ist, d. h. wer das Gute und dadurch zugleich den göttlichen Willen erkannt hat, den bindet hinfort diese Einsicht, daß er nicht mehr anders kann, als gut handeln.

Aus der „**Erziehung des Menschengeschlechts**" 1780.

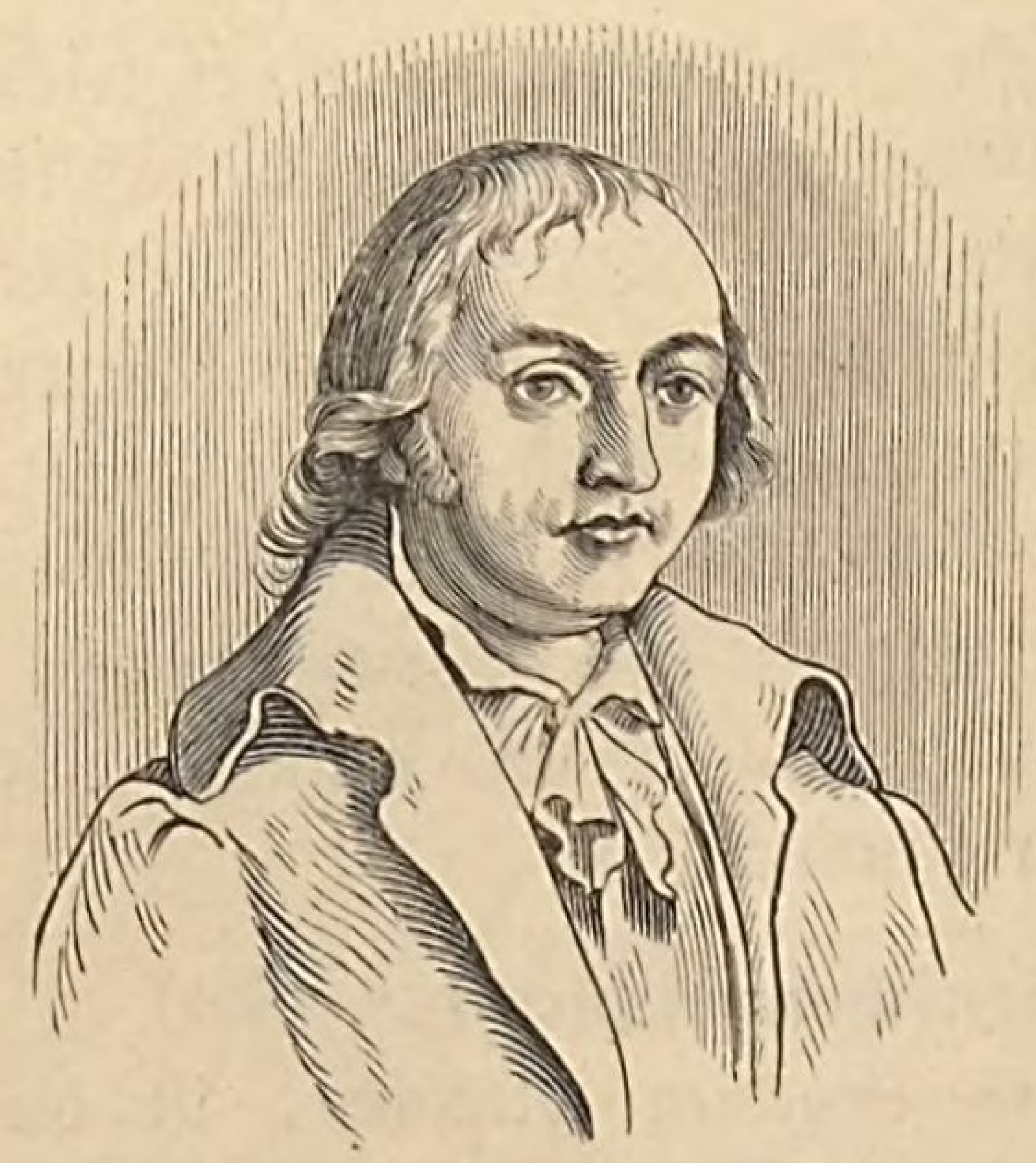
„Was die Erziehung bei den einzelnen Menschen, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlechte. Erziehung ist Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht, Offenbarung ist Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist und noch geschieht. Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte; sie gibt ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter: also gibt auch die Offenbarung dem Menschengeschlechte nichts, worauf die menschliche Vernunft, sich selbst überlassen, nicht auch kommen würde, sondern sie gab und gibt ihm

die wichtigsten Dinge nur früher.“ „Auch hat die Offenbarung, wie die Erziehung, ihr Ziel; das Judentum hat seine Erfüllung im Christentum gefunden, und auch das Christentum wird aus den tausendfachen Verunstaltungen seiner Geschichte verjüngt hervorgehen.“

„Oder soll das Menschengeschlecht auf die höchste Stufe der Aufklärung und Reinigung nie kommen? Nie? Laß mich diese Lästerung nicht denken, Allgütiger! Die Erziehung hat ihr Ziel, bei dem Geschlechte nicht weniger, als bei dem Einzelnen. Ja sie wird gewiß kommen, die Zeit eines neuen, ewigen Evangeliums, die uns selbst in den Elementarbüchern des neuen Bundes versprochen wird. Geh' deinen unmerklichen Schritt, ewige Vorsehung! Nur laß mich dieser Unmerklichkeit wegen an dir nicht verzweifeln, wenn selbst deine Schritte mir scheinen sollten, zurück zu gehen! Es ist nicht wahr, daß die kürzeste Linie immer die gerade ist. Du hast auf deinem ewigen Wege so viel mitzunehmen, so viel Seitenschritte zu thun! Und wie? wenn es nun gar so gut als ausgemacht wäre, daß das große langsame Rad, welches das Geschlecht seiner Vollkommenheit näher bringt, nur durch kleinere schnellere Räder in Bewegung gesetzt würde, deren jedes sein einzelnes eben dahin liefert?“

b. Johann Gottfried Herder (1744–1803),

der Sohn eines Volksschullehrers, hat als Lehrer und Prediger in Riga und als Generalsuperintendent und Seminardirektor in Weimar



praktisch in das höhere und niedere Schulwesen eingegriffen, erregt und bewegt von dem Gedanken der Humanität. „Humanität ist des Menschen Bestimmung; — die allgemein wirkende Humanität ist der einzige Zweck der Vorsehung mit dem Menschengeschlecht.“ Vor allen Dingen fordert er, daß die Schule fürs Leben wirke. Sein schöner Wahlspruch war: „Licht, Liebe, Leben!“ Durch seine unter dem Titel „Sophron“ gesammelten „Schulreden“ wirkte er auf weitere Kreise pädagogisch ein.

Aus Herders „Schulreden“.

(Neu herausgegeben von Düntzer. Berlin, Hempel.)

„Wer vor lauter Fleiß in der Schule dumm wird, wer sich blödsinnig, hypochondrisch, schwach und krank studiert, wer Seelen=

kräfte bildet und den Körper vernachlässigt, gleich als ob er ein purer Geist wäre; der lernt nicht fürs Leben; denn ein Leben muß der ganze ungeteilte Mensch, der gesunde Mensch mit allen seinen Kräften und Gliedern wirken." —

„Was soll aller Kram der Wissenschaften und des Gedächtnislernens, wenn unsere Seele dadurch nicht zu guten Gesinnungen gebildet, wenn unser Herz und Leben nicht durch gute Übungen genährt wird? Ohne anhaltenden Fleiß und Übung, wie wenig ist es, was wir lernen? und das wenige von wie wenigem Belange! Die Götter verkaufen uns nichts ohne Mühe, ihre edelsten Gaben geben sie nicht umsonst. Alle gründliche Wissenschaft, zumal im Anfange und in der Jugend, muß mit Schweiß, mit Übung gewürzt werden. Was uns nur so anfliegt, verfliegt auch, die Spreu, den dünnen Hafer nimmt der erste wehende Wind fort. Daher wird von allen Verständigen der lebendige Unterricht, das gemeinschaftliche Lernen so geschätzt und dem Selbstlesen und Selbstlernen weit vorgezogen, eben weil Zucht, Übung bei ihm vorausgesetzt wird. In der Natur und im Lernen wachsen die Rosen unter Dornen; nur auf diesen pflückt man sie. Durchs Lernen, durchs schwere Lernen, durchs mühsame, ganze Erfassen üben wir uns. Wir bekommen Stärke und Lust, mehreres zu fassen, schwereres zu lernen." . .

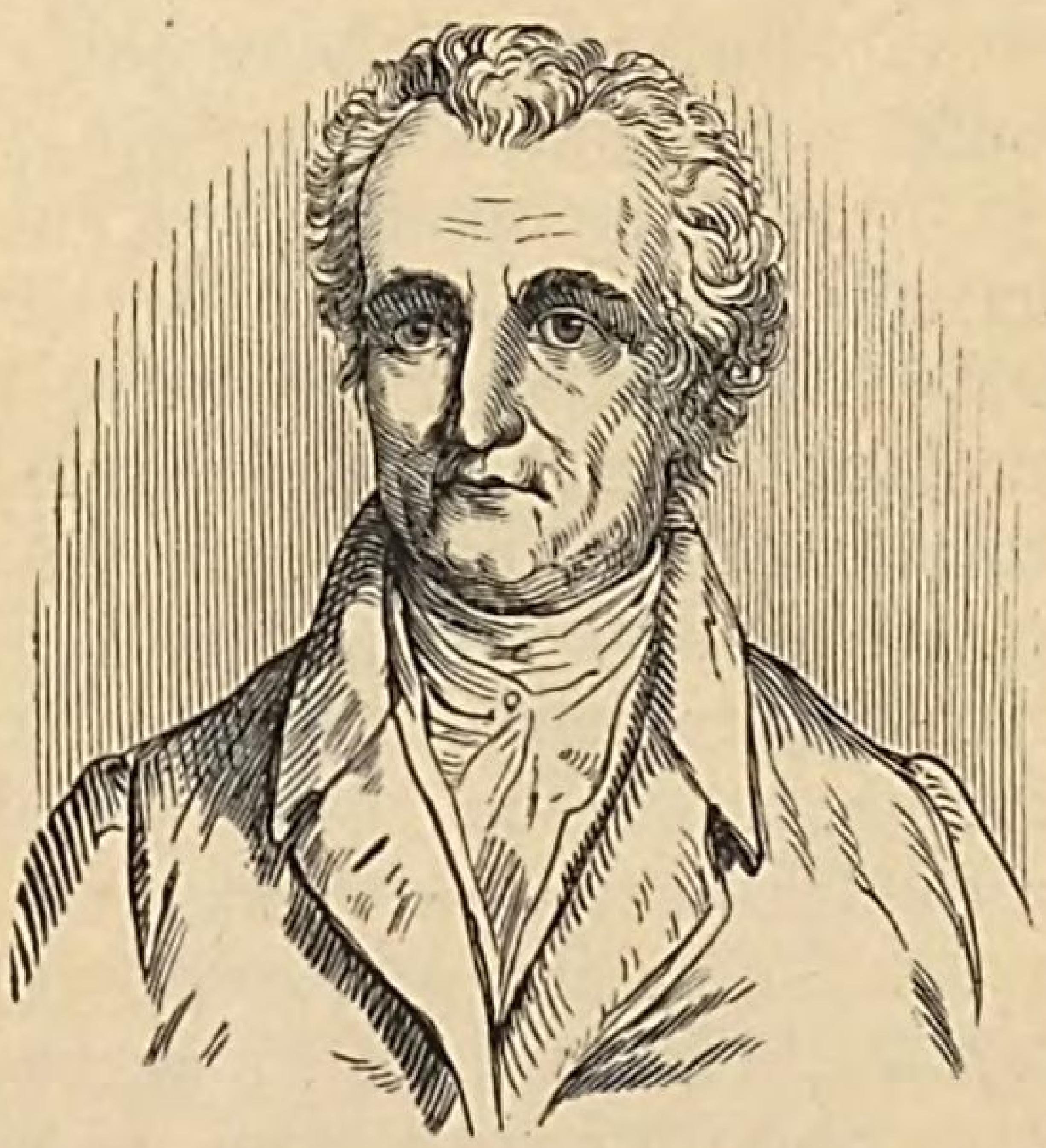
„Der Staat muß der Schule die Aufmerksamkeit schenken, die ihr als der wichtigsten Angelegenheit des Staates, durch welche seine künftigen Bürger und Diener gebildet werden sollen, zukommt. Die Lehrer müssen zu leben haben und nicht wie der lasttragende Esel nach einer Reihe ermattender Stunden von Dornen und Disteln sich nähren dürfen. Sie müssen auch in ihrem Stande geehrt werden und nicht in Ansehung ihrer Person hinter einem Schreiber stehen, der nichts mehr als Buchstaben zu malen weiß. Die Schule muß kein staubiger Kerker sein, in welchen wie in eine dunkle Höhle junges Vieh zusammengetrieben werde, damit es frohlockend hinten ausschlage, wenn es dem Kerker entkommt!"

c. Johann Wolfgang von Goethe (1749—1832),

einer der bedeutendsten Erzieher des Volkes, wird von der deutschen Nation als Dichterfürst gefeiert, von der civilisierten Welt aber in dem Tempel der Geschichte als einer der Unsterblichen aufgestellt, welche die Zeitgenossen zu sich herauf und nach sich ziehen. „Goethes Leben bestand im Erziehen und Sicherziehenlassen. Nehmen und geben — das war sein Leben." Es ist die Erfahrung seines eigenen Lebens, die er in seinen pädagogischen Bekenntnissen niederlegte, in denen er sagt:

„Das geistige Wachstum ist ein Zusammenwirken von Innen-

und Außenwelt. Dabei werden jedoch die Wirkungen der Außenwelt nur nach Maßgabe der Innenwelt aufgenommen, welche das erste und die Bedingung ist, daß der Mensch überhaupt Objekte in sich geistig verarbeiten kann. Das Licht ist da, und die Farben umgeben uns; allein trügen wir kein Licht und keine Farben im eigenen Auge, so würden wir auch außer uns dergleichen nicht wahrnehmen.



Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nie erblicken,
Läg' nicht in uns des Gottes Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken!

In jedem Menschen liegt ein Keim, der sich durch die Anregung der Sinneseindrücke entfaltet. Tief in uns liegt die schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns oder an uns auf eine oder die andere Weise dargestellt haben. Diese Kunst will gelernt und geübt sein. Der Mensch bedarf daher der Erziehung", wie Goethe auch in „Hermann und Dorothea" so bezeichnend sagt:

„Was in dem Menschen nicht ist, kommt auch nicht aus ihm.
Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen.
Wie ein Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs best' und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, der andere andere Gaben;
Jeder gebraucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich."

„Die reine Selbstheit ist aus jedem zu entwickeln. Doch muß dieses Entwickeln auch wahrhaften Inhalt haben. Gehalt ohne Methode führt zur Schwärmerei, Methode ohne Gehalt zu leerem Klügeln, Stoff ohne Form zu beschwerlichem Wissen, Form ohne Stoff zu hohlem Wähnen. Auch muß dasjenige, was wir lernen, unserer Natur gemäß sein, denn der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäß ist. — Die erste Erziehung, die das Kind im Kreise der Familie erhält, ist die wichtigste. Niemand glaube, die ersten Eindrücke überwinden zu können. Ist er in löblicher Freiheit, umgeben von edlen und schönen Gegenständen, in dem Umgang mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mußte, um das übrige leichter zu begreifen; hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, daß er das Gute künftig leichter vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen: so wird der Mensch ein reineres, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte in Widerstand und Irrtum zugesetzt hat. Mit wenigen

Worten läßt sich das ganze Erziehungsgeschäft aussprechen: man erziehe die Knaben zu Dienern, die Mädchen zu Müttern, so wird es überall wohl stehen."

d. Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759—1805),

der durch seine Willenskraft, seine Energie und Ausdauer eine Persönlichkeit von höchster pädagogischer Bedeutung geworden, faßte seine Kunst pädagogisch auf und wollte sogar durch die Bühne die Irrtümer der Erziehung bekämpfen lassen. Die Bildung durch die Kunst spiegeln auch das berühmte Gedicht: „Die Künstler", die „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen" u. a. wieder. Kühn und rücksichtslos fordert er das Bestehende und Althergebrachte vor das Forum seiner alles umfassenden Ideale und bekämpft jeden Irrtum. „Aus Religion" bekennt er sich zu keiner von allen Religionen, die ihm als beschränkte Gefäße des Ewigen und Göttlichen erscheinen. Wie die religiöse und die individuelle, so fordert er auch die politische Freiheit, die er im „Tell" mit dem Mahnrufe verherrlichte:



> Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an;
> Das halte fest mit deinem ganzen Herzen &c.

Sein himmelstürmender Freiheitsdrang, seine Idealität und schöne Menschlichkeit haben ihn zum Lieblingsdichter der deutschen Nation gemacht, auf welche seine Schriften einen so veredelnden und nachhaltigen Einfluß ausgeübt, wie die keines andern Dichters.

e. Jean Paul Friedrich Richter (1763—1825)

aus Wunsiedel, studierte in Leipzig und lebte von 1804 an in Bayreuth, wo er 1825 starb. Obwohl er kein System der Erziehung aufstellte, hat er doch mit den glänzenden Farben der Poesie ein geist-

und gemütvolles Bild der Menschenerziehung in der **„Levana** oder Erziehungslehre“ (1807) gemalt, das auf jeder Seite durchblicken läßt, daß er nur diejenigen Erziehungsgesetze als die richtigen betrachtet, welche in der Natur des Menschen ihre Basis haben. Er hat der Schule, in der er selbst kurze Zeit thätig war, innige Liebe bewahrt, und seine Schriften enthalten eine große Anzahl treffender, pädagogischer Bemerkungen, genialer Blicke und Winke. „Quintus Fixlein“ und das reizende Idyll, das Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal“ stellen die Leiden und Freuden des Lehrstandes dar.



Am bedeutsamsten erscheint uns das erstgenannte Werk des großen Humoristen, die Levana, in der er ein Herz voll Liebe vor der Kinderwelt ausschüttet und eine Freudenhülle anzündet, die kein Thränenmeer auslöscht und die Zucht nicht knicken kann. Den Namen trägt dies Buch von der römischen Göttin Levana, welche angefleht wurde, den Vätern Vaterherzen zu verleihen, damit sie die neugebornen Kinder aufheben (levare), dadurch anerkennen und hernach erziehen sollten.

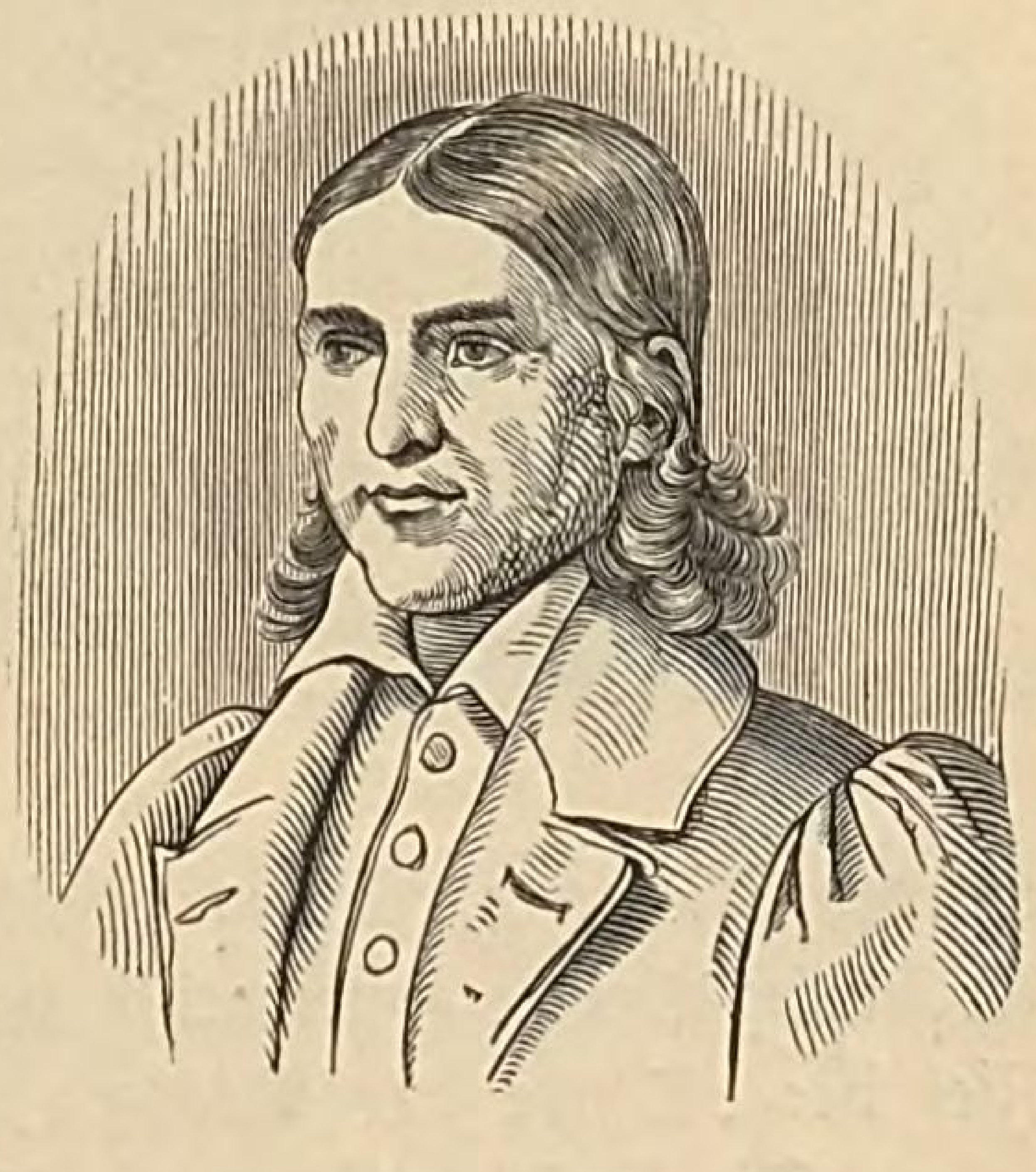
Einige Hauptgedanken aus der Levana sollen hier folgen:

„Die erste Erziehung ist darum so wichtig, weil die in der ersten Lebenszeit empfangenen moralischen Eindrücke am längsten und stärksten nachdauern. Freithätige Entwicklung des wahren oder Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, sei das Bestreben des Erziehers, der Zweck und der Geist der Erziehung. Ungleich dem gewöhnlichen Erzieher, begieße nicht die einzelnen Zweige, sondern die Wurzel, die jene schon bewässern und entfalten wird. Zum Ziel der Erziehung gehört Erhebung über den Zeitgeist. Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen, sondern für die Zukunft, ja oft wider die nächste. Freudigkeit ist die Wärme, deren das Menschenküchlein bedarf. Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen! Die frühen Freudenblumen sind nicht Kornblumen zwischen der Saat, sondern junge, kleine Ähren.

Es ist eine liebliche Sage, daß die Jungfrau Maria und der Dichter Tasso als Kinder nie geweint. Im Kinde ist eine Freudenfülle anzuzünden, die kein späteres Thränenmeer auslöschen kann. Habt keine Freude am Ge- und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln. Strafe falle nur auf das schuldige Bewußtsein, und Kinder haben anfangs wie Tiere nur ein unschuldiges. Die Rute wenden wir schlecht an, wenn wir sie nachher zum Stock verdichten lassen. Sie soll nur einigemal als Paradigma und Thema der Zukunft gebraucht werden, wonach die bloße Drohung predigt und zurechtweist. — — Leben zündet sich immer am Leben an. Erfüllt den Knaben mit der verklärten Heldenwelt, mit liebend ausgemalten Großmenschen der verschiedensten Art, so wird sein angebornes, nie erst zu erwerbendes Ideal rege und munter werden. Erregt in ihm und übt die geistige Kraft durch Sprache und Sprechen; laßt ihn frühzeitig auch eigene Gedanken niederschreiben; denn ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger auf als ein Buch lesen. — Behütet die Mädchen vor dem Verfrühen der Gefühle, vor Empfindsamkeit, bekämpft die Launen, behütet die Sittlichkeit durch Sitte und bewahret ihnen die angeborne Scham. Gewöhnet die Mädchen weniger an die Dreifingerarbeit als an die Geschäfte des Hauswesens. — Und pflanzet daneben die Liebe ein. Eltern, lehret lieben, so braucht ihr keine zehn Gebote, — lehret lieben, so hat euer Kind ein reiches, gewinnendes Leben, lehret lieben, damit ihr selber einst, wenn eure Augen alt sind und die Blicke halb erloschen, um euer Sterbebett statt des gierigen Eis- und Erb-Blickes ängstlich verweinte Augen antrefft, die das erkaltende Leben erwärmen und auch das Dunkel eurer letzten Stunde mit dem Danke für ihre erste erleuchten. Lehret lieben, sage ich, d. h. liebt!"

f. Friedrich Rückert (1789—1866),

ein universeller Lyriker und zugleich ein didaktischer Dichter ersten Ranges, ergriff jede Gelegenheit, die Lehren der Weisheit in das Gewand der Poesie zu kleiden. Seine 5 Märlein (Vom Büblein, das überall mitgenommen hat sein wollen, Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt 2c.) haben wohl alle deutschen Schulkinder erfreut, und in der „Weisheit des Brahmanen", einem höchst gedankenreichen Lehrgedicht, hat er Eltern, Lehrern und Schülern die Wichtigkeit der Erziehung, des Unterrichts und des Lernens warm an das Herz gelegt.



„Die Zukunft habet ihr, ihr habt das Vaterland,
Ihr habt der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand.
Was ihr dem lockern Grund einpflanzt, wird Wurzel schlagen;
Was ihr dem zarten Zweig einimpft, wird Früchte tragen.
Bedenkt, daß sie zum Heil der Welt das werden sollen,
Was wir geworden nicht und haben werden wollen!“ (W. d. Br.)

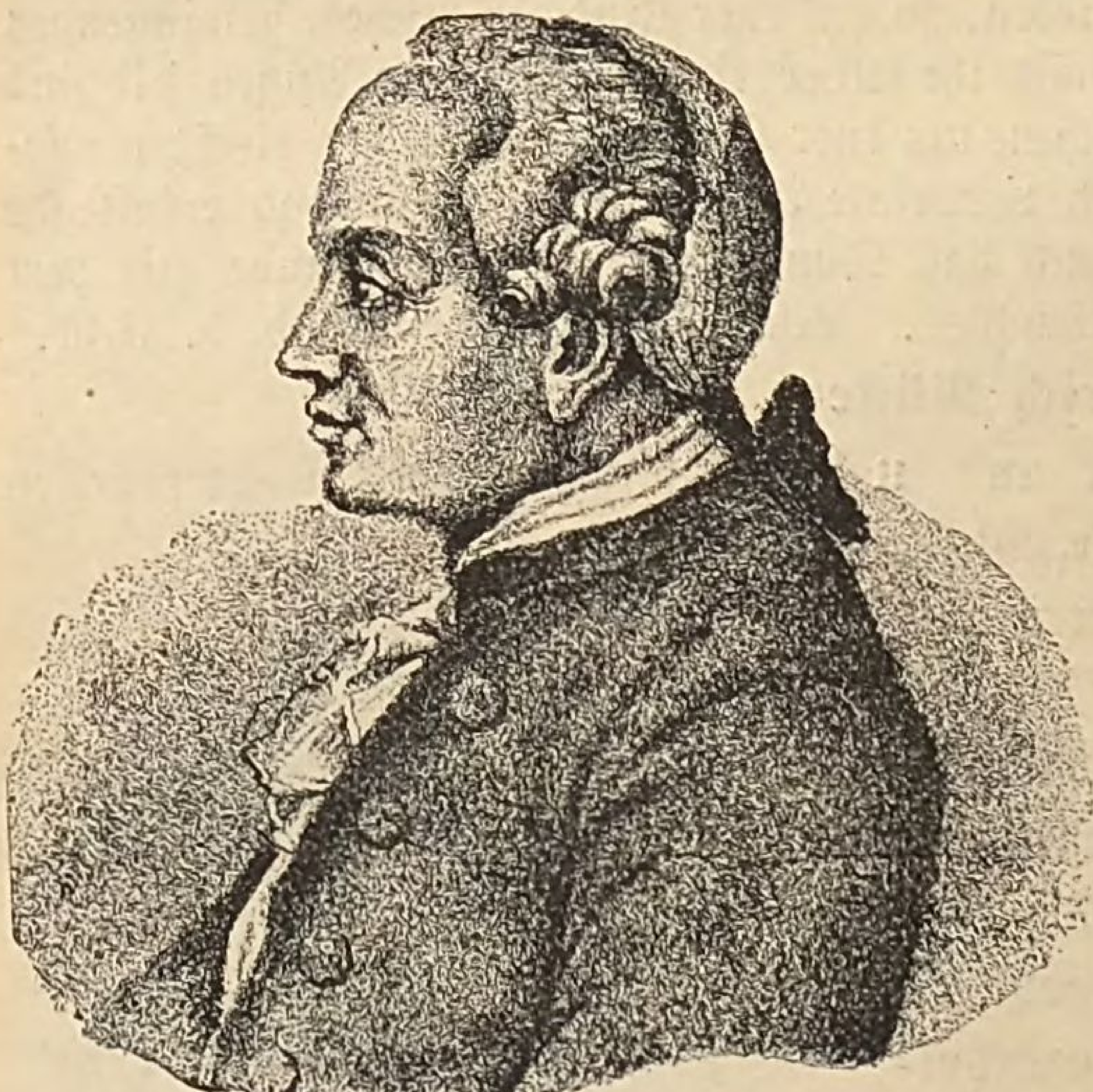
„Was ist hehrer, — als ein Lehrer, — der ein Vater ist, nicht des Fleisches und Geblütes, — sondern des Geistes und Gemütes?“ ꝛc. ꝛc. (Makamen des Hariri.)

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht.
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt.“ (W. d. Br.)

---

2. Von den **Philosophen** haben (außer dem schon genannten Graser) folgende die Pädagogik in den Kreis ihrer Betrachtungen gezogen:

a. Immanuel Kant (geb. 1724, † 1804 zu Königsberg) ist der Vater der kritischen Philosophie. Seine Bemerkungen über Pädagogik, die er gelegentlich seiner Vorlesungen an der Universität zu Königsberg machte, sind 1803 von F. Th. Rink unter dem Titel: „Immanuel Kant über Pädagogik“ herausgegeben worden. Er betrachtete die Erziehung als die schwerste Kunst und legte den höchsten Wert auf sie, begrüßte deshalb auch Basedows Philanthropin mit Freuden. Durch ihn wurden Niemeyer, Schwarz, Stephani, Milde u. a. veranlaßt, die Erziehungstheorie systematisch darzustellen. Sein höchstes sittliches Ziel ist: „Thue die Pflicht um der Pflicht willen!“



„Die Erziehung hat die Aufgabe, den Menschen auszubilden,

damit er die Zwecke seines Daseins erfülle. Die Verschiedenheit dieser Zwecke macht die Verschiedenheit der Erziehungszweige. Der unbedingte Zweck ist der moralische. Die Erziehung soll den Menschen kultivieren, civilisieren und moralisieren. Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen, möglichst besseren Zustande, d. h. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. Unter Erziehung ist die Wartung, Disziplin und Unterweisung



Johann Gottlieb Fichte (pag. 356).

nebst der Bildung zu verstehen. Für die Wartung (Pflege, Unterhaltung) gilt der Grundsatz, möglichst der Natur folgen. Die Disziplin (Zucht) soll verhüten, daß der Mensch durch seine tierischen Antriebe von seiner Bestimmung (der idealen Menschlichkeit) abweicht. Die Unterweisung soll dem Zögling Geschicklichkeit und Kenntnisse geben; sie bezieht sich auch auf die Körperbildung, doch ist ihr Hauptgeschäft die Kultur des Geistes."

Willmann, J. Kant. Über Pädagogik. Mit Anmerk. Leipzig.

b. Johann Gottlieb Fichte (1762—1814),

der Vater der Ichheitslehre und feuriger Patriot, der in seinen „Reden an die deutsche Nation" anstatt der bisherigen Standesbildung einer „Nationalerziehung" das Wort redete und die Kinder des Staates (im Gegensatz zu Pestalozzi) in gemeinsamen Erziehungsanstalten vereinigt wissen wollte.

Reden an die deutsche Nation. 2.

„Die alte Erziehung teilte Kenntnisse mit und setzte voraus, daß der Mensch als Sünder geboren sei; bei der neuen Erziehung kommt es vor allem darauf an, einen sicheren und festen Willen im Dienste des Guten zu schaffen, da im Wohlgefallen am Guten die Wurzel des menschlichen Lebens liegt. Die alte Erziehung gab eine Religion, die mit ihrer Zerreißung von Gott und Welt, mit ihrem Hinblick auf das Jenseits eine Dienerin der Selbstsucht war. Die neue Erziehung lehrt die Religion des Einwohnens unseres Lebens in Gott. Die alte Erziehung wandte ihre Kraft an die Minderzahl der gebildeten Stände, die neue soll sich an alle Stände in gleicher Weise wenden. Die neue Erziehung soll alle Seiten des menschlichen Wesens entwickeln, den Verstand zur Klarheit, den Willen zur Reinheit bringen. Die sittliche Bildung des Willens ist aber das Höchste; für sie hat der Staat zu sorgen, der die von ihm zu übernehmende Erziehung allgemein machen soll für jeden Bürger ohne Ausnahme. In den für alle Kinder der Nation gemeinsamen Erziehungsanstalten muß Lernen und Arbeiten vereinigt sein und soll jede Anstalt nicht nur Dach und Fach, sondern auch ein Stück Land haben." (K. Schm.)

c. G. F. W. Hegel (1770—1831),

der das System der absoluten Identität begründet, faßt die Pädagogik als angewandte Psychologie und Ethik auf. Sie ist ihm die Kunst, den Menschen sittlich zu machen, seine erste Natur in eine zweite geistige umzuwandeln.

„Der Mensch ist das, was er als Mensch sein soll, erst durch Bildung; die Bildung in ihrer absoluten Bestimmung ist die Befreiung. Zur theoretischen Bildung gehören Kenntnisse und allgemeine Gesichtspunkte, aus denen die Dinge zu beurteilen sind. Zur praktischen Bildung gehört diejenige Besonnenheit und Mäßigung bei der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Triebe, welche in den Grenzen der Notwendigkeit, d. h. der Selbsterhaltung liegt."

d. Fr. Ernst Dan. Schleiermacher (1768—1834),

Professor und Prediger in Berlin, will den Menschen für die Le-

bensgemeinschaft bilden. Die Erziehung soll den Menschen befähigen, in das Leben einzutreten, aber auch die Freiheit und Kraft in ihm entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegenwirken und in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft eingehen zu können.

Durch seine Schriften (Die Erziehungslehre, herausgegeben von Platz, Berlin 1849 — „Über den Beruf des Staates zur Erziehung") und durch seine schönen „Predigten über Kinderzucht" hat er auf die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft erfolgreich eingewirkt.



Über die Aneignung der Kenntnisse durch die Volksschule äußert er sich in der „Erziehungslehre" wie folgt:

„Als Basis, als Grundkanon stellen wir dieses auf: Wir haben bei der Konstruktion von jedem Punkte aus schon immer auf das Ende der Erziehung hinzusehen. Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas Wirklichgewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein. Hiernach beurteilen wir, was in die Volksbildung gehört. . . Unser Grundkanon, daß die Entwicklung der Kräfte auf der Stufe der Volksschule an einem solchen Stoffe versucht werden müsse, der im künftigen Geschäftsleben seinen Wert behält, wird zugleich die Basis sein, um uns die ganze Aufgabe der Volksschule zu konstruieren und um uns das Gesamtgebiet der mitzuteilenden Kenntnisse abzustecken. Bei der in der Volksschule zu erziehenden Masse ist der Endpunkt der, daß sie in die verschiedenen Gewerbe eintreten, gleichviel ob Ackerbau oder Handwerk, in denen besonders mechanische Geschicklichkeiten vorausgesetzt werden. Wir haben gesagt, daß die Tradition in Bezug auf diese Fertigkeiten der Familie anheimfällt; die Schule hat es mit dem allgemein Menschlichen zu thun, mit dem, was der Mensch unabhängig von seinem Geschäft überhaupt und im Gesamtleben sein soll. Gehen wir von einem anderen Punkte aus, so finden wir, daß die Regierten auch auf der niedersten Stufe auf jeden Fall Anteil an der politischen Seite des Lebens haben; sie regieren selbst, denn

sie haben einen Teil des Gemeingutes zu verwalten. Dazu gehört, was man im gemeinen Leben den praktischen Verstand nennt. Hauptaufgabe der Volksschule ist daher, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden."

„Die Idee der Volksschule nach den Schriften Schleiermachers" von Seminardirektor Eisenlohr. 1852.

---

3. Ungleich tiefer noch griffen die **Psychologen** in das Wesen und die Gestaltung der neueren Pädagogik ein, indem sie derselben feste wissenschaftliche Grundlagen zu geben versuchten. Bahnbrechend für zwei verschiedene Richtungen waren Herbart und Beneke.

a. Johann Friedrich Herbart,

geb. den 4. Mai 1776, † den 14. August 1841.

α. Sein Leben.

Herbart wurde 1776 zu Oldenburg geboren, besuchte das dortige Gymnasium und studierte in Jena, wo ihn Fichtes Einfluß zum Forschen anregte. Im Jahre 1797 kam er als Hauslehrer zu einem Herrn v. Steiger in Bern, besuchte während seines dortigen Aufenthaltes Pestalozzi in Burgdorf und beschäftigte sich von da an eifrig mit Pädagogik. Auch in Bremen, wo er sich vorübergehend aufhielt, ging er seinen pädagogischen Neigungen nach. Im Jahre 1802 wurde er Privatdozent, dann außerordentlicher Professor in Göttingen, 1809 aber Nachfolger Kants in Königsberg. An letzterer Universität entfaltete er durch zahlreiche Vorlesungen über Philosophie und Pädagogik und als Leiter eines pädagogischen Seminars eine reiche Thätigkeit. 1833 kehrte er nach Göttingen zurück, wo er 1841 als Hofrat und ord. Professor der Philosophie starb.



β. Herbart als pädagogischer Schriftsteller.

Herbart hat in einer größeren Anzahl kleinerer Schriften pädagogische Fragen behandelt. Unter diesen verdienen besonders seine „Aphorismen zur Pädagogik" Beachtung. Von den nach=

folgend verzeichneten größeren Werken sind die fettgedruckten als die bedeutendsten zu betrachten.

1. Erziehungsberichte an den Vater seiner Schüler.

2. Über Pestalozzis neueste Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.“ 1800.

3. Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. 1802.

4. Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. 1804.

(Aus dieser Schrift folgt später ein kurzer Absatz.)

5. **Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet.** 1806.

6. **Lehrbuch zur Psychologie.** 1816.

7. **Umriß pädagogischer Vorlesungen.** 1835. (Zur ersten Einführung in die Pädagogik Herbarts vor allen geeignet).

γ. Herbarts Pädagogik.

Herbart hat die Pädagogik auf ihren natürlichen Grund, den Boden der Ethik und Psychologie verpflanzt, wodurch er der Gründer der spekulativen Pädagogik wurde. Das Studium derselben setzt daher notwendig eine Kenntnis seiner ethischen und psychologischen Grundanschauungen voraus.

Die **Ethik** oder die Lehre vom Guten bestimmt das Ziel der Erziehung. Der Wille ist der Gegenstand der Wertschätzung. Dem guten Willen schweben die sittlichen Ideen der Vollkommenheit, der inneren Freiheit, des Wohlwollens, des Rechtes, der Vergeltung oder der Billigkeit vor. Sie zu bethätigen, ist sein Streben; das Ziel ist die Tugend oder die „Charakterstärke der Sittlichkeit.“ Der Zweck der Erziehung darf also nicht außerhalb des Individuums gesucht werden, das Individuum ist Selbstzweck.

Die **Psychologie** gibt die Mittel an, um dieses Ziel zu erreichen, sie bringt Harmonie in das Erziehungsgeschäft. Die bisherige Ansicht, wornach der Seele verschiedene niedere und höhere Vermögen zugeschrieben werden, nennt er eine psychische Mythe. Nach ihm ist die Seele ein einfaches Wesen, dem weder räumliche, noch zeitliche Bestimmungen zukommen; sie ist ohne Anlagen und Kräfte, ohne alle Vielheit der Qualität. Denken, Fühlen und Wollen sind nur specifische Verschiedenheiten in der Selbsterhaltung der Seele. Alles geistige Leben beruht auf den Selbsterhaltungen

der Seele, auf den Vorstellungen*). Die Vorstellungen sind aber wie die Beziehungen zu den Gegenständen nicht alle gleich stark; eine verdrängt, verdunkelt, hemmt die andere; die unterdrückten Vorstellungen verschwinden aber nicht, sondern harren gleichsam an der Schwelle des Bewußtseins auf die Gelegenheit, wieder und zwar mit vereinten Kräften vordringen zu können. Die so harrenden, gehemmten Vorstellungen sind die Gefühle, welche, je nachdem ihr Streben mit mehr oder weniger Erfolg begleitet ist, zu Begierden und dann zum Willen werden, wenn sich mit dem Streben die Hoffnung auf Erfolg verbindet. Die Stärke des Charakters hängt davon ab, daß eine gewisse Masse von Vorstellungen im Bewußtsein sich erhält, andere Vorstellungen dagegen nicht ins Bewußtsein treten läßt.

Die **erziehende Thätigkeit** läßt sich in 3 Rubriken bringen, welche mit Regierung, Unterricht und Zucht bezeichnet werden.

Die **Regierung** soll die natürliche Ungebundenheit der weisen Erziehergewalt unterwerfen, durch äußere Mittel (Autorität und Liebe, Beschäftigung, Aufsicht, Gebot, Verbot, Drohung und Strafe) das Kind in Schranken halten, bis es selbst das erkannte Gute will. Sie hat den Unterricht zu unterstützen.

Der **Unterricht** soll nun die zum Wollen des Guten treibende Erkenntnis vermitteln, also erziehend sein. Erziehend aber ist der Unterricht, wenn er nicht auf bloße Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten abzielt, sondern durch Erregung „vielseitigen Interesses“ einen Gedankenkreis erzeugt, der zur treibenden Kraft des Willens wird. Die Vorstellungen haben zwei Quellen: Erfahrung und Umgang. Aus der ersteren erfließen die Interessen der Erkenntnis, nämlich das empirische, spekulative und

*) „Die Seele ist (nach dieser Psychologie) eine inhaltslose Substanz, gewinnt ihr Leben durch Vorstellungen, die in ihr erstehen durch Reaktion gegen die Anreizungen von außen. Diese Vorstellungen sind wie lebendige Kräfte, hemmen und fördern sich gegenseitig, treten in manchfache Verbindung miteinander. Alles Neue wird nur auf der Grundlage alter Vorstellungen, mit welchen es sich vereinigen kann, aufgenommen. Die Vorstellungskraft ist die einzige Fähigkeit der Seele; es gibt keine unterschiedlichen Seelenvermögen, sondern Gefühl und Wille sind nur Zustände und Resultate des Vorstellungslebens. Alle Seelen sind von Natur gleichartig; nur ihre verschiedene Inkorporierung und die frühesten Eindrücke bedingen die Individualität.“ (Schulze.)

ästhetische Interesse, aus der zweiten die Interessen der Teilnahme, nämlich das sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse. Die erste Bedingung des nach allen Seiten erregten gleichschwebenden Interesses ist die Aufmerksamkeit; sie wird nur durch klare Anschauung erzeugt. Deshalb hat der erziehende Unterricht, der in 4 (formalen) Stufen sich vollzieht, zuerst Klarheit zu schaffen, zweitens durch Association die gewonnenen Erkenntniselemente zu verknüpfen, drittens durch Abstraktion Begriffe zu bilden und diese zu einem System zu ordnen und viertens das erzeugte Wissen durch das Anwenden und Üben in ein Können zu verwandeln (Methode).

Die beiden ersten Stufen führen zur Auffassung des Gegenstandes, die beiden letzteren zur Überlegung des Gelernten. Ein dreifacher Gang wird im Unterrichte eingeschlagen: der bloß darstellende, der analytische, welcher das angeeignete Vorstellungsmaterial zerlegen und dadurch zur Klarheit bringen will, und der synthetische, welcher durch Darbietung und stetes Hinzufügen von Neuem zum Alten das Gedankengebäude auszubauen sucht.

Die **Zucht** ergänzt den Unterricht; sie soll auf das Gemüt in der Absicht einwirken, den Willen dauernd für das Gute zu bestimmen. Die schon vorhandene Bestimmtheit des Willens ist der objektive, die neu hinzutretende der subjektive Teil des Charakters. Die guten Vorsätze des subjektiven Charakters erleichtern sittliche Grundsätze, zu deren Bildung es des Nachdenkens bedarf, das durch den Unterricht geübt werden muß. Hier hängen Zucht und Unterricht zusammen. Zucht ohne Unterricht ist Zweck ohne Mittel, Unterricht ohne Zucht aber Mittel ohne Zweck.

δ. Aus der von Herbart 1804 in Bremen gehaltenen Vorlesung:

Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode.

„Es ist der Pestalozzischen Sache selbst nicht gut, wenn man den Blick gar zu starr auf sie allein hinheftet. Sie hängt in dem Kopfe des Erfinders mit allerlei Begriffen und Bestrebungen zusammen, die er nie deutlich ausspricht.

Darauf beruht am Ende die ganze Erziehung, daß der biegsame Knabe, daß das zarte Kind sich schon früh die geistigen und körperlichen Bewegungen geläufig machen, die wir aus allen Versuchen und Bemühungen der Männer seit vielen Jahrhunderten als das

Beste und Zweckmäßigste herausgesucht haben! — Das Beste und Zweckmäßigste! Hier liegt der Stein des Anstoßes! Das eben fragt sich, ob Pestalozzis Formeln besser und zweckmäßiger seien als die freundliche bunte Unterhaltung, die man nun ebenso glücklich in die Schulen eingeführt zu haben sich freute. Das eben fragt sich, ob es besser sei, die Kinder Monate lang den menschlichen Körper beschreiben zu lassen, den sie unaufhörlich mit sich tragen, als ihnen die nützlichen und angenehmen geographischen Kenntnisse beizubringen, wodurch sie Begriffe von der Welt, von ihrer Größe und Schönheit bekommen u. s. w. Eins muß das andere nicht ausschließen; das ist der Hauptsatz, auf den ich dringe. . .

Ich will nicht hoffen, daß jemand so sehr im Irrtum sei zu glauben: die bekannte Beschreibung des menschlichen Körpers, die wagrechten Linien und die Paraphrase des Einmaleins — dies wären die Hauptangeln dieser Methode. In Rücksicht der Gegenstände des Unterrichts ist bei mir an keine pedantische Beschränkung zu denken; das ganze Feld der sinnlichen Wahrnehmung, sowohl der möglichen als der wirklichen, liegt ihr offen, und sie wird sich darin immer weiter und freier bewegen. Aber ihr wahrer Vorzug besteht darin, daß sie kühner und eifriger als jede frühere Methode die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hellangeschaute Erfahrung darin zu konstruieren, — nicht zu thun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekomme; nicht mit ihm zu plaudern, als wäre in ihm wie in Erwachsenen schon ein Bedürfnis der Mitteilung und Verarbeitung des Empfangenen, sondern ihm zu allererst das zu geben, was dann weiterhin verarbeitet und besprochen werden kann und soll. Die Pestalozzische Methode ist daher keineswegs geeignet, irgend eine andere Methode zu verdrängen, sondern jeder andern Methode vorzuarbeiten. Sie nimmt sich des frühesten Alters an, das irgend taugt, Unterricht zu empfangen; sie behandelt es mit dem Ernst und der Einfachheit, die dahin gehört, wo man noch die erste Materie, den rohesten Stoff herbeischaffen muß. Begnügen aber kann man sich mit ihr ebensowenig, als man den menschlichen Geist wie eine tote Tafel ansehen darf, auf welcher die Buchstaben so stehen bleiben, wie man sie hingeschrieben hatte. Die unterhaltende Methode, welche sich hauptsächlich von Basedow herschreibt, hat das eigene und in ihrer Art sehr vorzügliche, daß sie sich der natürlichen Bewegung des kindlichen Geistes anzuschmiegen sucht. Sie muß daher der Pestalozzischen unmittelbar da nachfolgen, wo jene fertig war; beide Methoden aber müssen in ihrem Gebrauch auf einander berechnet werden."

ε. Zur Kritik.

1. Herbart ist ein realistischer Psychologe, der das Werden des Seelenlebens und die Einheit desselben hervorhebt.

Einseitig erscheint es aber, daß er die Ursprünglichkeit der Seele verkennt, die verschiedene Beanlagung derselben leugnet und sie nur als eine aus Vorstellungen aufgebaute Maschine auffaßt. Die erfahrungsmäßige Psychologie aber lehrt, daß das Seelenleben ein Produkt der natürlichen mannigfaltigen Anlagen ist und daß die drei Seelenkräfte: Erkenntnis, Gefühl und Wille, zwar sich einheitlich untereinander bedingen, aber auch voneinander zu unterscheiden sind.

2. Er liefert als tiefsinniger Pädagoge die wertvollsten Beiträge zu einer Psychologisierung des Unterrichts, von dem er fordert, daß er erziehend wirken und in richtiger Stufenfolge erteilt werden müsse. Seine Darstellung der Pädagogik erscheint als ein festgeschlossenes, systematisch geordnetes und gegliedertes Ganzes. Aber was er bietet, erscheint in schwer verständlicher Form und in einer Allgemeinheit, die keine unmittelbare Anwendung auf die Volksschule zuläßt.

3. Herbart ist ein ernster Sittenlehrer, der das letzte Ziel in der Charakterbildung findet; aber seine Moral wird nicht immer im gewünschten Zusammenhang mit der christlichen Wahrheit befunden. (Vgl. Schulze.)

Von Herbarts Schülern und Anhängern wird später die Rede sein.

Ufer, Chr., Vorschule der Pädagogik Herbarts. Dresden. — Dr. Bartholomäi, Herbarts pädagogische Schriften. Langensalza, Beyer u. S. 4. Aufl. 1887. — Kehrbach, Herbarts Werke. Langensalza, Beyer u. S. — Dr. Wagner, Vollst. Darstellung der Lehre Herbarts. Langensalza, Greßler. — Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie. Oldenburg, Schulze 1887.

Neben Herbart hat einen bestimmenden Einfluß auf die Pädagogik ausgeübt

b. Friedr. Ed. Beneke,

geb. den 17. Febr. **1798**, gest. 1. März **1854**. Er kämpfte als freiwilliger Jäger im Befreiungskriege und wurde 1820 Privatdozent an der Universität zu Berlin, wo nach 2 Jahren seine Vorlesungen verboten wurden. Nun ging er nach Göttingen, kehrte aber 1827 nach Berlin zurück und erhielt daselbst 1832 eine Professur. In den letzten Lebensjahren hatte er schwere körperliche Leiden zu ertragen und starb 1854.

Von seinen Schriften haben wir das „Lehrbuch der

Psychologie als Naturwissenschaft (1833) und die „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (1835 und 1836) hier besonders zu erwähnen.

Nach Beneke empfängt die Pädagogik wie die Ethik ihre bestimmenden Prinzipien aus der Psychologie. Sie zerfällt in die Erziehungslehre und in die Unterrichtslehre.

„1) Die Erziehungslehre. Der Mensch hat drei Erzieher: die Natur, seine Schicksale und andere Menschen; nur der durch letztere bewirkte Einfluß ist Erziehung im engern Sinne. Daher ergibt sich der Begriff der Erziehung als absichtliche Einwirkung von seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken. In diesem Begriff liegen 1. der Erziehungszweck, 2. die Erziehungsmittel, 3. das vom Erzieher Vorgefundene.

Der Zweck der Erziehung kann nur in der innersten Natur des Menschen selber gegeben sein, weshalb wir an die Psychologie gewiesen werden. Die Mittel gibt uns die Erziehungskunst an die Hand, die aber auch der Erziehungswissenschaft bedarf, welche wieder auf der Psychologie ruht. Das Vorgefundene stellt sich dem Erzieher als Leib und Seele dar, deren Entwicklungsgesetze wir durch innere Selbstbeobachtung wahrnehmen. Die Seele ist keine einfache (wie Herbart lehrt), aber eine einheitliche. Die letzten Elemente sind sinnliche Urvermögen, die sich nach bestimmten Gesetzen zu psychischen Grundsystemen verbinden. Die jedesmalige Einheit dieser Systeme bildet die Substanz der Seele. Angeboren ist die Kräftigkeit, der Grad der Reizempfänglichkeit und der Lebendigkeit der Urvermögen; angebildet die Anzahl der Spuren und ihre Verbindungen. Erst durch die Erziehung wird das Gute und Böse, das sich in dem Menschen offenbart, erzeugt. Dies gibt die Verschiedenheit der Individualität. Die Kombinationen der gleichen und ungleichen Gruppengebilde möglichst zu vervielfältigen, ist die Hauptaufgabe des Erziehers. Die fünf allgemeinsten Grundformen der psychischen Entwicklung sind: die Unlust, die klare Wahrnehmung, die Lustempfindung, die Schmerzempfindung, der Überdruß. Das Vorstellen entsteht durch die bleibenden Reize, während die entschwindenden Reize das Begehren bewirken. Hieraus ergeben sich leicht die Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten der Erziehung und des Unterrichts.

2) Die Unterrichtslehre. Objekt des Unterrichts sind die äußeren Dinge, die von ihnen abstrahierten Begriffe und unser Inneres. Der erste Zweck des Unterrichts ist Bildung zum Menschen, außerdem noch Berufsbildung und gesellschaftliche Bildung. Das wichtigste Unterrichtsmittel ist die Sprache. Das vom Lehrer Vorgefundene sind zunächst die Erziehungsprodukte, sodann besonders das Auffassungsvermögen, sowie die psychischen Angelegtheiten; von den beiden letzteren hängt der Unterrichtserfolg ab.

Der Unterricht soll zugleich und stets erziehen, im Schüler ein spannendes Selbstgefühl (Herbarts Interesse) erzeugen, das zur Selbstthätigkeit führt. Je selbstthätiger und selbständiger der Schüler wird, desto mehr nähert sich der Unterricht seinem Ende. Reichtum und Mannigfaltigkeit des Inhalts ist nötig. Damit die Neigungen sich nicht in einem beschränkten Gebiet verfangen (Herbarts vielseitiges Interesse.) Der Unterricht muß sich an den vorhandenen Vorstellungskreis anschließen, denn bei jeder Neubildung einer Empfindung wirken die Spuren aller vorhergegangenen Empfindungen mit. Ebenso muß er für eine stete Verknüpfung der Vorstellungen zu einem einheitlichen Ganzen sorgen und das Gelehrte in Beziehung zum praktischen Leben setzen."

Die Theorie Benekes ist aus feiner Beobachtung hervorgegangen und beleuchtet hell den Vorgang der Entwicklung der Seele zum geistigen Bewußtsein und zur Weiterentfaltung des geistigen Lebens. Da sie auch eine fruchtbare Anwendung auf die praktische Pädagogik gestattet, so hat sie in Lehrerkreisen vielfach Beachtung und Anerkennung gefunden. Benekes Verdienst liegt vorzüglich auf dem Gebiete der Seelenlehre. Im Anschlusse an Locke legt er im Unterschied zu Herbart einen größeren Nachdruck auf die Erfahrung, aus welcher heraus er die Psychologie zu einer induktiven Naturwissenschaft zu erheben sucht. Seine Richtung fand aber auch heftige Gegner in Calmich, Schulz, Drobisch &c. Von seinen Verteidigern und Anhängern wird später gehandelt werden.

Dreßler, F. E. Beneke und seine Schriften. 1861. — Hummel, Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleich zur pädagog. Didaktik Herbarts. (Leipzig 1885.)

Die Entwicklung der Volksschule vom zweiten Viertel des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart.

§ 37.

Harnisch und Diesterweg; ihre Mitarbeiter und Zeitgenossen.

1. Wie in den Kreisen der Gebildeten, so machten sich trotz der unvollkommenen staatlichen Verhältnisse auch in den breiteren Schichten des Volkes die Anfänge einer neuen Zeit geltend. Bürger und Bauer fingen an, für das öffentliche Leben Interesse zu zeigen und sich durch Bücher, Zeitschriften und Tagesblätter zu belehren. Sie forderten für ihre Kinder verbesserte Volks- und Bürgerschulen

im Sinne Pestalozzis. Auf dem Boden seiner Erziehungsprinzipien bewegt sich denn auch im 2. Viertel des 19. Jahrhunderts die neuere Volksschule.

In **Österreich** war, wie pag. 288 erwähnt, noch immer die „Politische Schulverfassung“ in Wirksamkeit, unter welcher sich das Schulwesen nur sehr langsam entfalten konnte. Die eingetretenen unzureichenden Verbesserungen betrafen die Vermehrung der Schulstunden, die Verlängerung der Dauer der Lehrerbildung von 3 auf 6 Monate auch für die Lehrer der Trivialschulen, einige Aufbesserungen der Lehrergehalte ꝛc. Eine neue Lebensperiode eröffnete sich für das österreichische Volksschulwesen unter Franz Joseph I. v. J. 1848 an. Der Freiherr v. Feuchtersleben erklärte die Volksschulen als das erste und wichtigste Glied des öffentlichen Unterrichts, ihre Vermehrung, einsichtsvolle Leitung und die Steigerung des Lehrstoffes und der Lehrerbildung für eine absolute Notwendigkeit. Unter dem Frhrn. von Helfert wurde 1849 der Präparandenkurs auf 2 Jahre ausgedehnt, Schulinspektoren wurden ernannt, die Schulpflicht der Mädchen jener der Knaben gleichgestellt, Unterrichtsdepartements eingerichtet, neue Lehrbücher abgefaßt und die Besoldung der Lehrer von 100 fl. auf 300 fl. erhöht.

Preußens Volksschulwesen dagegen galt in diesem Zeitraum im allgemeinen als mustergebend. Der König Friedrich Wilhelm III. wollte eine Verbesserung des Volksschulwesens; doch kam es ihm zunächst darauf an, die Bewegung für die Pestalozzische Pädagogik in gemäßigte Bahnen zu lenken, um es mit Adel und Geistlichkeit nicht zu verderben. Er errichtete daher ein eigenes „Ministerium für geistliche und Unterrichtsangelegenheiten.“ An die Spitze desselben berief er 1817 einen Mann von aufgeklärten Ideen, der zugleich ein warmes Herz für die Volksbildung besaß, nämlich den Freiherrn Stein von Altenstein. Derselbe bestellte im pädagogischen Fach bewährte Geistliche, welche zugleich von lebendigem Interesse für die Hebung des Schulwesens beseelt waren, als Schulräte, die sich meist einen geachteten Namen in der Pädagogenwelt erwarben. Der Geheimrat Süvern mußte einen Schulgesetzentwurf ausarbeiten, der 1819 zur Vorlage kam, aber leider nie als Gesetz publiziert wurde; „dies war ein Meltau, der auf das preußische Volksschulwesen fiel.“ (Harnisch.) Da der König einen andern religiösen Standpunkt einnahm, als sein

Minister, welch letzterer das Schulwesen mehr unabhängig von der Kirche behandelte, so ist es erklärlich, daß im Schulwesen Männer orthodoxer und rationalistischer Richtung ungehindert nebeneinander wirkten. Hervorragende Persönlichkeiten wurden in ihrem Wirken nicht beeinträchtigt, auch wenn ihre Ansichten den höheren Regionen nicht ganz entsprachen. Erwähnung verdient hier der Ministerialrat Beckedorf (der später bei Sailer zur kath. Kirche übertrat), welcher sich die Hebung des Seminarwesens besonders angelegen sein ließ. Überhaupt ist die Zeit, während welcher der Minister Altenstein das Schulwesen leitete, eine rechte „Segenszeit" zu nennen. Bei seinem Ableben sorgten in Preußen 38 Schullehrerseminare und 30000 Volksschulen für die Bildung der Volksjugend. Ausländer, die Preußen bereisten, sprachen ihre Anerkennung über das Schulwesen offen aus, und der für die Bildung seines Volkes so warm fühlende Franzose Cousin berichtete darüber mit prophetischem Blick an seine Regierung: „Die Pflicht der Eltern, ihre Kinder in die Elementarschule zu schicken, ist so volkstümlich und so eingewurzelt in allen gesetzlichen und moralischen Gewohnheiten des Landes, daß ihr ein eigenes Wort „Schulpflichtigkeit" gewidmet ist*), welches in geistiger Beziehung dem für den Militärdienst bestimmten Ausdrucke „Dienstpflichtigkeit" entspricht; diese beiden Worte bezeichnen das ganze Preußen, sie enthalten das Geheimnis seiner Originalität als Nation, seiner Macht als Staat und die Bürgschaft seiner Zukunft; sie bezeichnen die beiden Grundlagen der wahren Civilisation, welche zugleich in Licht und Kraft besteht."

Der kirchlichen wie der reaktionären Partei war ein solches Zeugnis nicht erfreulich; bei beiden spukte immer noch die Ansicht, daß es schädlich sei, dem gesamten Volke eine bedeutende geistige Bildung zu geben, daß man daher zum Lesen, Schreiben, Rechnen und zum Katechismus zurückkehren müsse. Mit dem 1840 erfolgten Regierungsantritte Friedrich Wilhelm IV. erhielt die kirchliche Orthodoxie die ersehnte Herrschaft. Das Ministerium Eichhorn sollte alles Unchristliche und Unkirchliche in der Schule bekämpfen. Nur rechtgläubige Personen wurden an einflußreiche Stellen befördert;

*) In der Schulpflichtigkeit allein hatte übrigens Preußen vor den anderen deutschen Staaten nichts voraus, sie war in denselben ebenso geboten und wurde strenge durchgeführt.

Leute der freieren Richtung verloren fast ganz ihren früheren Einfluß. Gegen die Lichtfreunde wurde mit Entschiedenheit eingeschritten. Die Reaktion stand in vollster Blüte.

War es da ein Wunder, daß auch auf pädagogischem Gebiete sich verschiedene Richtungen geltend machten? Gewiß um so weniger, als dieselben nur auf die Spaltung der Pestalozzischule zurückweisen, die seit dem Jahre 1830 in religiöser Hinsicht immer mehr hervortrat. Die Hauptvertreter beider Richtungen sind Harnisch und Diesterweg, welche als Seminardirektoren eine so bedeutende und erfolgreiche Wirksamkeit entfalteten, daß mittelbare und unmittelbare Schüler derselben wiederum förderlichen Einfluß auf das Schulwesen gewannen. Von nun an treten daher auch seminarisch gebildete Lehrer in der Geschichte der Pädagogik auf.

2. Die kirchliche Richtung vertrat entschieden

Wilhelm Harnisch (1787—1864).

a. Sein Leben.

Am 28. August 1787 wurde W. Harnisch zu Wilsnack in der Ostmark als der Sohn eines ehrbaren Schneidermeisters geboren. Nachdem er das Gymnasium zu Salzwedel absolviert hatte, besuchte



H. die Universität Halle, wo er von Anfang an am Waisenhause in der Schulpraxis thätig war. Als er sich auf einer Hauslehrerstelle nahe der Heimat wieder Geld zum Studieren erworben hatte, setzte er das Studium der Theologie auf der Universität zu Frankfurt a/O. fort. Sein praktischer Sinn führte ihn auf eine Erzieherstelle nach Mecklenburg, 1809 aber nach Berlin, wo er in der Plamannschen Erziehungsanstalt sich mit der Pestalozzischen Lehrart vertraut machte. Hier wurde er mit gleichstrebenden jungen Männern, mit Jahn und Friesen bekannt, welche sich die Aufgabe stellten, Leib und Geist der anvertrauten Jugend zu stählen zum Heile des Vaterlands. Er selbst sagt über das damalige Streben:

„Diese preußisch-pestalozzische Schule bemühte sich, a) den Menschen allseitig zu bilden, b) ihn kräftig zu machen, c) seine Bildung der Zeit und den Bedürfnissen anzumessen, d) Ideales und Reales darin zu verbinden." Auf die Frage, ob er Pestalozzianer sei, antwortete Harnisch mit „Ja, wenn man darunter einen Schulmann versteht, der weder im Gedächtniswerk, noch in gegenstandlosen Verstandesübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des ganzen Menschen das Ziel der Pestalozzischen Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen."

Bei Neuorganisation des Seminars zu Breslau wurde Harnisch dortselbst (1812) als Seminarlehrer angestellt, wo er rastlos bestrebt war, sich zu vervollkommnen und in den einzelnen Unterrichtsgebieten zur vollen Klarheit hindurch zu dringen. Besonders gilt dies von dem Sprachgebiete, ebenso von dem der Weltkunde; bezüglich des letzteren hob er hervor, daß der Unterricht nicht bloß von der nächsten Heimat ausgehen und sich kreisförmig erweitern soll, sondern daß auch die einzelnen Gegenstände auseinander folgen müssen.

Harnisch regte an und ließ sich anregen. Er beteiligte sich durch opferfreudige Dienstleistungen bei der Ausrüstung des Lützowschen Corps, blieb mit gelehrten Männern in stetem geistigen Verkehr, trat, da er den Wert der Leibesübungen hochschätzte, entschieden für die gefährdete Turnsache ein, mußte aber nach der Ermordung Kotzebues durch Sand (1819) doch die Schließung des von ihm und Maßmann geleiteten Turnplatzes erleben. Glücklicherweise kam der Ministerialrat Beckedorf zur Visitation des Seminars und fand dasselbe in günstigem Stande. Harnischs Leistungen wurden anerkannt, er selbst ward **1822** zum Direktor des Seminars nach **Weißenfels** berufen.

Über seine Thätigkeit daselbst berichtet ein Gast: „Harnisch ist die Seele des Ganzen, ein Mann von unermüdlicher Thätigkeit und seltener Gewissenhaftigkeit, der bei der entschiedensten Tüchtigkeit in seinem Berufe sich dennoch nie genügt. Durch seinen persönlichen Einfluß und unterstützt von gleichgesinnten, ihm sehr ergebenen Kollegen, weiß er das Ganze, dessen Leitung ihm obliegt, immer lebendig und beweglich zu erhalten, vor dem Erstarren in bestimmten Formen zu bewahren, Unordnungen weit mehr durch den Geist der Anstalt, als durch viele Regeln und Gesetze zu verhüten, die er in einer wohleingerichteten Anstalt für unnötig hält."

Auf seine Kollegen werden wir noch zu sprechen kommen. Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß Harnisch als Lehrer seine Aufgabe trefflich erfüllte. Sein Unterricht sollte allseitig erziehend wirken. Diese Kraft legte er dem Unterricht bei, wenn er 1) alle Kräfte des Schülers angemessen und vielfältig in Anspruch nimmt, wenn er 2) anziehend erteilt wird, und 3) so gründlich ist, daß er den ganzen Menschen steigert. Zu solchem Unterricht fordert er Lehrer, die der Begeisterung voll und zu tüchtiger Arbeit geschickt und willig sind. „Sobald die Lehrer nur Futterschneider sind, welche den Prüfungskohl gemächlich pflücken, schneiden, mengen und darreichen, so ist vielleicht die Behörde und das Publikum mit der Anstalt zufrieden, denn es geht alles so ordinär weg, die Leute lernen das Notdürftigste, sie sind durch die Gewöhnlichkeit vor allen Wunderlichkeiten und Ausschreitungen bewahrt und stören nirgend die Leute, welche auch weiter nichts als gewöhnlich fortleben wollen; aber Fortbildner der Welt für die Ewigkeit erzieht man so nicht."

Da Harnisch das religiöse Element in der Erziehung entschieden in den Vordergrund stellte, so war er selbstverständlich für den Religionsunterricht besonders bedacht, wie aus seinen „Entwürfen und Stoffen zu Unterredungen über den kleinen Katechismus Luthers" hervorgeht. Er ist für die katechetische Lehrform, aber nicht in der Form des Sokratisierens, denn nicht alle Lehrer seien so geschickt wie Dinter oder Sokrates selbst; auch könne man bei Kindern nicht ernten ohne Aussaat. Die Seminaristen leitete er an, den Katechismus zu zergliedern, Katechesen nach Dispositionen auszuarbeiten, selbst zu disponieren und selbst zu katechisieren. „Sein eigener Unterricht wirkte anregend, begeisternd und erhebend; mit ernster Arbeit und Zucht suchte er im Anstaltsleben eine für die selbständige Entwicklung notwendige Freiheit zu vereinigen und den Freizeiten durch musikalische Übungen, botanische Exkursionen, turnerische Übungen 2c. den rechten Inhalt zu geben." „Das Seminar soll ein großes Vaterhaus sein," sagte er, und deshalb suchte er durch eine christliche Hausordnung mit ihren Andachten die Herzen seiner Zöglinge zu erheben. „Besonderes Gewicht legte er auf die Treue im Berufe, da sie am sichersten dem Ziele näher bringt." (Vgl. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik S. 450.) Seine Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze

legte er nieder in dem „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" (3. Aufl. 1839), wodurch er vielseitig anregte.

Das Seminar in Weißenfels gestaltete sich unter Harnischs organisierender Thätigkeit zu einer sehr umfangreichen, vielgliedrigen Anstalt; denn es entstand daneben eine Präparandenanstalt, eine große Taubstummenanstalt, eine fünfklassige und eine einklassige Volksschule. Er bildete in demselben eine große Zahl tüchtiger junger Lehrer aus, so daß es unter seiner Leitung einen Weltruf erhielt, der lernbegierige Pädagogen aus deutschen und andern europäischen Ländern zum Besuche herbeiführte. Im J. **1842** legte er sein Amt nieder und zog sich auf die Pfarrei Elbei zurück, von wo aus er noch Rückblicke auf die Entwicklung der preußischen Volksschule, wie sie sich unter dem Einflusse des Pestalozzischen Geistes gestaltete, unter dem Titel warf: „Der jetzige Standpunkt des preußischen Volksschulwesens" (1844). Er starb am 15. August **1864** nach schweren Leiden des Geistes und Leibes in einer Heilanstalt zu Berlin.

Harnisch war ein besonnener Pestalozzianer, der die Grundsätze Pestalozzis mit dem Leben und dem Christentum in Einklang zu bringen suchte. Er wollte weder Gedächtniswerk, noch gegenstandslose, Verstandesübungen, sondern allseitige Ausbildung des Menschen. Hiezu trug er als Schriftsteller wie als praktischer Erzieher seinen redlichen Teil bei und berührte sich vielfach mit dem ihm befreundeten Diesterweg, der in religiöser Hinsicht allerdings anders dachte. Die Lehrer wollte er zu Kirchenbeamten machen, wodurch er ihre Würde erhöhen zu können glaubte.

---

b) **Harnischs Schriften** sind sehr zahlreich und behandeln fast alle Gebiete der Lehrerbildung. Der Übersicht halber sind die wichtigsten hier zusammengestellt:

1. „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" (1820).

2. „Der Erziehungs- und Schulrat an der Oder" (1814 bis 1820), den er in Gemeinschaft mit dem kath. Seminardirektor Dr. Krüger und unter Mitwirkung vieler Pestalozzianer herausgab. (Niederer, v. Türk, Kawerau ꝛc.)

3. „Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache", 4 Teile (1813—1818).

4. „*Vollständiger Unterricht im evangelischen Christentum*" (1830—31).
5. *Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus*" (1834—37).
6. „*Weltkunde*" (Heimat=, Vaterlands= und Erdkunde) (1817).
7. „*Beschreibung des Weißenfelser Seminars*" (1833).
8. „*Der jetzige Standpunkt des gesamten preußischen Volksschulwesens*" (1844).

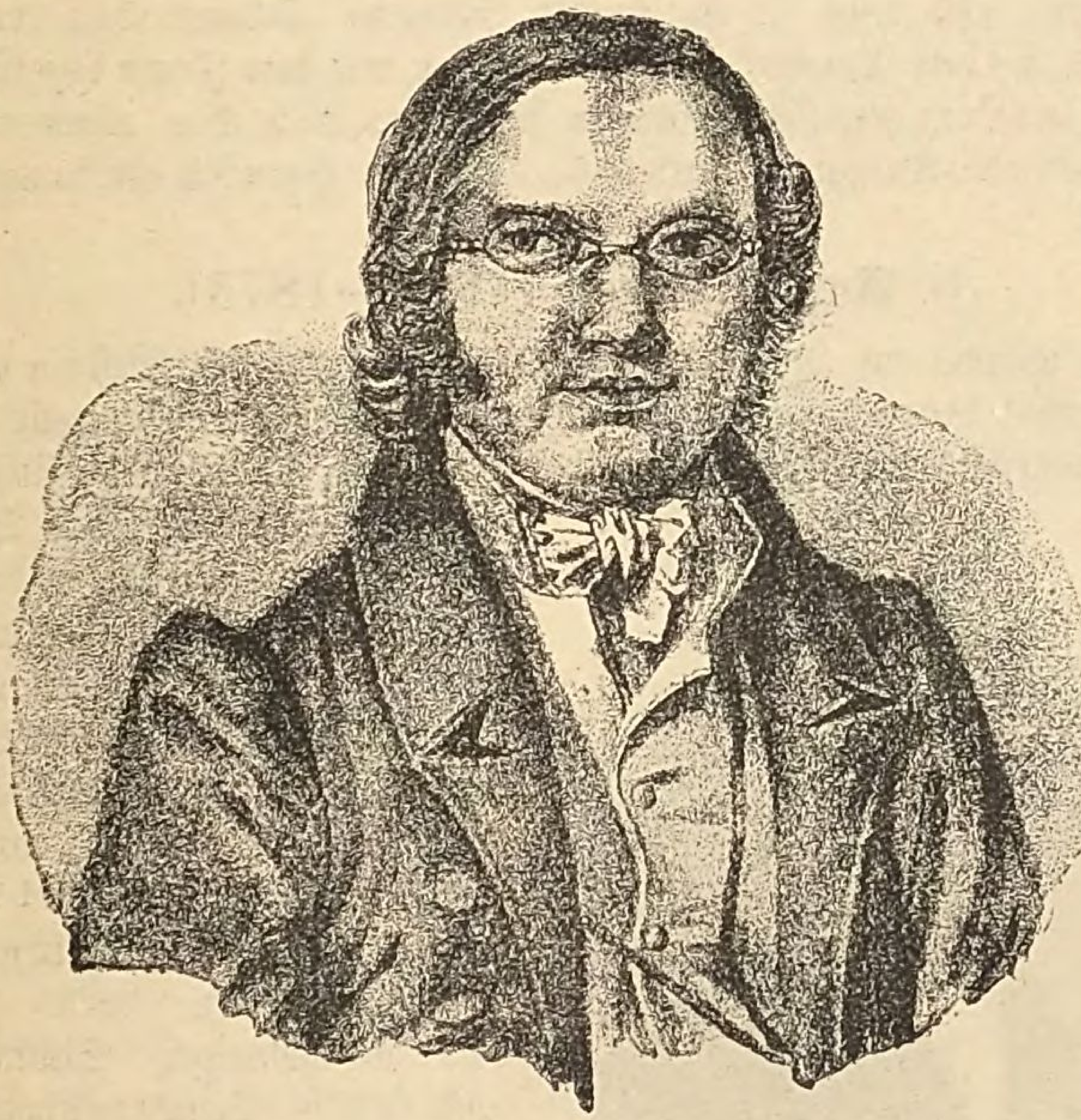
Aus Harnischs *Handbuch*: „*Bilden* heißt: dem Gestaltlosen Gestalt, dem Unbestimmten Bestimmung, den Fähigkeiten äußeres Gepräge, der ganzen Sache die Vollkommenheit geben, wozu sie Anlagen hat. *Sich bilden* heißt: *diese Ausprägung aus dem Rohen an sich selber vollziehen.* — *Erziehen* heißt: *absichtliche Gelegenheit zur Bildung geben*; also eine Veranlassung werden, daß das *Gestaltlose* eine *Gestalt gewinnt*, die *Fähigkeiten in Handlungen* sich ausprägen, das *Unbrauchbare* und *Schlechte* sich *absondert*. Der Mensch wird nur so lange gut erziehen, als er sich selbst noch gut bildet. — Die rechte Erziehung will in dem *Weltbürger* einen *Menschen* und in *beiden* einen *Christen* erziehen, während die *mönchische* Bildung gewöhnlich den *Bürger* und *Menschen*, die *humanistische* den *Bürger* und *Christen*, die *philanthropische* den *Menschen* und *Christen* vernachlässigt. Die rechte Erziehung bildet den Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise, für das *Haus*, den *Staat* und die *Kirche* aus."

Von der *Verbesserung des Schulwesens*, an der er redlich mitgewirkt hat, sagt er: „Es muß öffentlich ausgesprochen werden, daß nicht allein manche Hoffnungen, die man auf diese und jene Methode setzte, sondern auch manche Erwartungen, die man von gründlichen Verbesserungen des Schulwesens hegte, als viel zu sanguinisch sich bewiesen haben. Auch Schulen können das nicht alles gut machen, was Mütter und Väter, Dienstboten und andere Beileute in der Erziehung verdorben haben. An schlechten Lehrern wird es auch zu keiner Zeit fehlen. Aber dessen ungeachtet will es mir doch scheinen, als sei man hin und wieder zu jach mit Schulreformen geworden. Soll das Schulwesen eines ganzen Staates stets im Fortschritt erhalten werden, so müssen gleich dem Wasser, das von den Bergen ins Meer fließt und von den Meeren wieder auf die Berge steigt, stets Ideen von oben nach unten herab und von unten nach oben hinaufsteigen."

Harnisch, Meine Erlebnisse als Schulmann, v. Chr. G. Scholz. 2. Aufl. Breslau, 1862. — A. *Schorn*, Das Seminar zu Weißenfels. Kehrs Päd. Blätter 1872.

3. Harnischs Mitarbeiter und Gesinnungsgenossen.

a. Christ. Gottl. **Scholz** (1791—1864), ein von Harnisch angeregter Pädagoge, war im Breslauer Seminar gebildet und hatte den ganzen Bildungsgang eines Volksschullehrers durchlaufen, bis er endlich Seminaroberlehrer in Breslau wurde. Treu seinem Motto: „Was



du bist, das wolle sein — und nichts wolle lieber!" hat er sein Leben lang für Bildung und Aufklärung des Volkes und für Hebung der Volksschullehrer in anregender und praktischer Weise gearbeitet und sich große Anhänglichkeit und Dankbarkeit unter seinen Schülern erworben. Als er im Jahre 1846 bei der Auflösung des Breslauer Seminars) entlassen wurde, errichtete er eine Unterrichtsanstalt für Lehrerinnen und wirkte da unermüdet bis zu seinem 1864 erfolgten Tode. Durch seine methodischen Leistungen auf dem Gebiete des deutschen Sprach- und Rechenunterrichts und durch seine pädagogisch-journalistische Thätigkeit hat er sich ein dauerndes Verdienst erworben. —

Harnischs Mitarbeiter in Weißenfels waren gewissermaßen seine Schüler. Es war am 14. Oktober des Jahres 1822, als drei von Harnisch ausgewählte Lehrerjünglinge, die ihre Seminare mit Auszeichnung absolviert hatten, unter seiner Füh-

rung auf den Schauplatz traten. Im J. 1872 lebten sie noch und feierten ihr 50jähriges Jubiläum; denn eine so lange Zeit hatten sie, wenn auch später an verschiedenen Orten und in verschiedenen Stellungen, mit der ganzen Hingabe ihrer Kraft im Dienste der Volksbildung gestanden. Sie zählen in der Reihe der seminarisch gebildeten Schulmänner zu den ersten, aber auch zu den besten, welche Pestalozzis Ideen über den Unterricht selbständig für ihre speziellen Lehrgebiete verwerteten; und was sie in ernster, schwerer Lebensarbeit errangen, das haben sie den Tausenden ihrer Schüler mit dem Feuer begeisternden Strebens ins Herz gegossen. Gingen sie später auch ihre eigenen Wege, richtunggebende Anregung hatten sie doch von Harnisch empfangen. Es sind dies:

b. **August Lüben** (1804—1873).

Er wurde am 28. Jan. 1804 zu Golzow bei Küstrin als der Sohn eines Lehrers geboren und im Seminar Neuzelle zum Lehrer ausgebildet. Auf Harnischs Anregung 1822 als Hilfslehrer an das Seminar nach Weißenfels berufen, erteilte er dort den Unterricht in den Naturwissenschaften und im Zeichnen und war zugleich mit größtem Eifer auf seine eigene Fortbildung bedacht. Im J. 1825 wurde er Lehrer zu Alsleben, 1829 Lehrer, später Rektor der Bürgerschule zu Aschersleben, 1850 Rektor der Merseburger Stadtschulen und 1858 Seminardirektor in Bremen, wo der verdienstvolle Mann am 27. Okt. 1873 starb.



Seine vielen hier einschlägigen Schriften, z. B. die „Anweisungen zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde“ (Leipzig 1832, 6. Aufl. 1879) und sein „Unterricht in der Tierkunde und Anthropologie“ in 3 Kursen (4. u. 2. Aufl. 1879) wirkten dadurch bahnbrechend, daß Lüben nicht von einer systematischen Übersicht der Naturreiche, sondern von den wichtigsten Vertretern jeder Gruppe ausging. Mit Nacke verfaßte er „Erörterungen von Meisterstücken der Literatur“, ein „Lesebuch für Bürgerschulen“, setzte dann den von Nacke 1847 begründeten „Pädagogischen Jahresbericht“ [1]) von 1861—73 fort und ebenso den von Körner begründeten „Praktischen Schulmann.“ [2]) Im Seminar zu Bremen entfaltete er eine

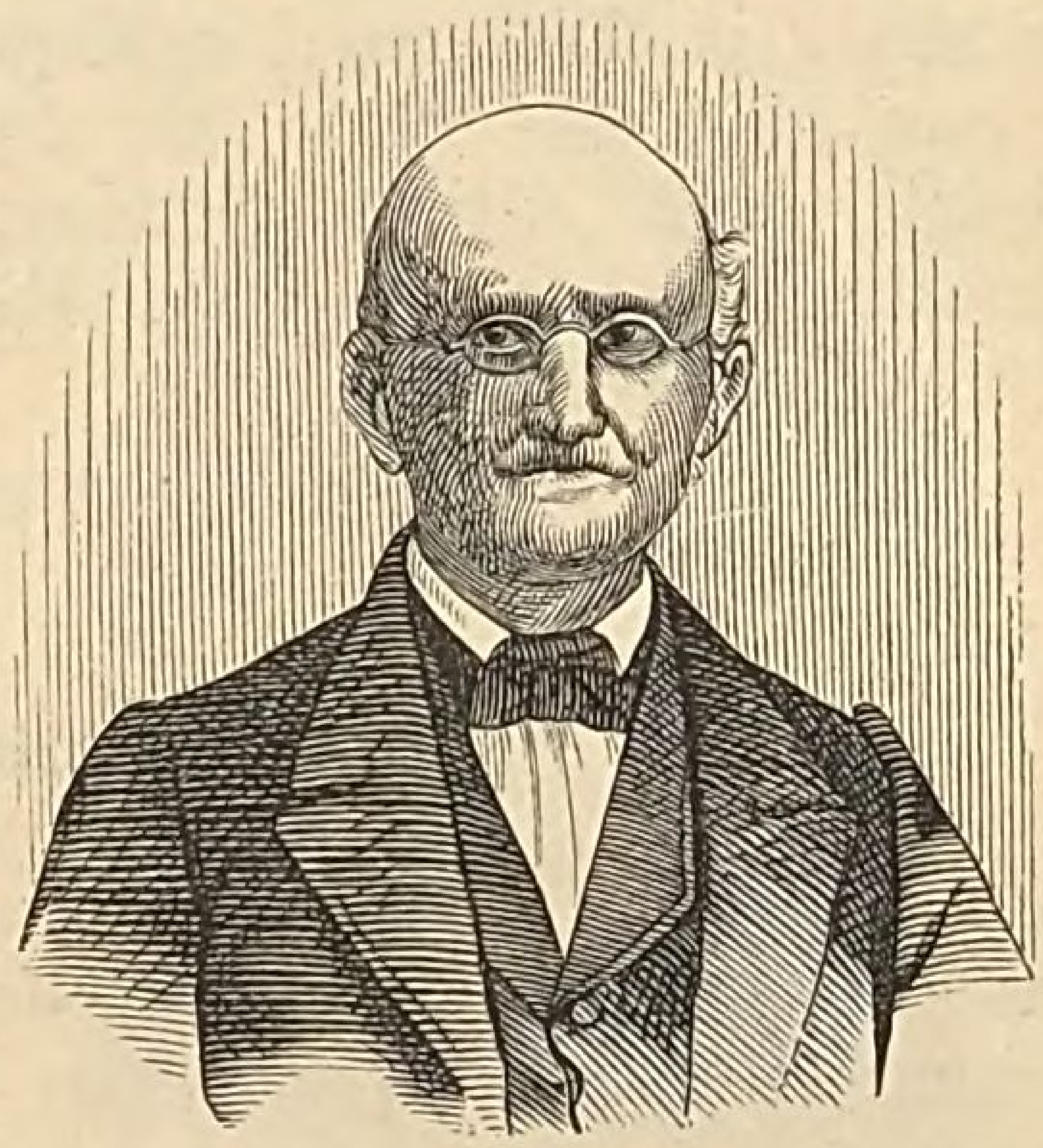
1) Fortgesetzt von Dittes, jetzt von Albert Richter herausgegeben.
2) Jetzt von Albert Richter redigiert.

sehr erfolgreiche Thätigkeit und erwarb sich die Liebe und begeisterte Anhänglichkeit seiner Schüler in hohem Grade. Wegen seiner energischen Haltung bei der deutschen Lehrerversammlung wurde er das „Gewissen" derselben genannt.

Sein Leben und seine Schriften, von ihm selbst beschrieben. Leipzig 1874.

c. Ernst Hentschel (1804–1875)

war der Sohn eines Garnhändlers und kleinen Ökonomen aus Zodel bei Görlitz, wo er am 26. Juli 1804 geboren wurde. Nachdem er sich bei einem Landlehrer vorbereitet und das Seminar zu Bunzlau an Micheli 1822 absolviert hatte, ging er wie Lüben und Stubba am 14. Okt. letztgenannten Jahres als Hilfslehrer zu Harnisch ans Seminar in Weißenfels, um 1824 als ordentlicher Musik- und Gesanglehrer und 1826 als 1. Seminarlehrer angestellt zu werden. 1845 erhielt er den Titel Musik-Direktor u. wirkte bis zu seinem am 14. August 1875 erfolgten Tode, also 53 Jahre hindurch, unermüdlich in einer so ausgezeichneten und segenbringenden Weise daß wiederholt Unterhandlungen wegen Übernahme einer Seminardirektorstelle mit ihm angeknüpft wurden. Er blieb aus äußeren Gründen in Weißenfels.



Hentschel war ein gottbegnadeter Meister der Didaktik. In Musik und Rechnen ihn unterrichten hören und sehen, war für den Schulmann ein Hochgenuß. Der große Schweiger, der jedes Wort auf die Goldwage legte, Kürze und Präzision in der Unterweisung walten ließ und doch die Schüler zum Sprechen anhielt, und mit Leichtigkeit und größester Exaktheit die Massen disziplinierte, riß jeden Beobachter zur freudigen Bewunderung hin. Bei seinen Schülern wußte er das lebhafteste Interesse für seinen Unterricht und ihre Liebe für sich zu gewinnen, denn er hatte auch ein „väterlich gesinntes, mit Ernst und Liebe temperiertes Herz." Gewiß ist keiner der vielen Hospitanten, die von allen Himmelsrichtungen eintrafen, aus dem Weißenfelser Seminar ohne das Bewußtsein weggegangen, in Hentschel einen Schulmeister von Gottes Gnaden kennen gelernt zu haben.

In engster Verbindung mit seiner Seminarlehrerwirksamkeit stand seine literarische Thätigkeit. Auf dem Gebiete des Gesang- und Musikwesens sind von ihm ein „Evangelisches Choralbuch", ein

„Evangelisches Schul-Choralbuch", ein „Liederhain", d. i. eine Auswahl deutscher Lieder für jung und alt, eine „Kinderharfe" mit 40 Liedern für kleine Kinder rc. erschienen. In Diesterwegs „Wegweiser" hat er den Unterricht im Singen bearbeitet, von 1841—1870 hat er die „Euterpe", ein musikalisches Monatsblatt für Deutschlands Volksschullehrer, herausgegeben. Er war ferner Mitarbeiter an der von Harnisch redigierten „Allgemeinen Schulzeitung", von Diesterwegs „Rheinischen Blättern" und am „Pädagogischen Jahresbericht" von Lüben. Auf dem Gebiete des Rechenunterrichts bearbeitete er ein „Lehrbuch des Rechenunterrichts für Volksschulen" und eine Reihe von „Aufgabenbüchlein". Daß er auch dem Zeichnen seine Kraft gewidmet hat, beweist der Abschnitt: „Der Unterricht im Zeichnen" in Diesterwegs „Wegweiser". Hentschel ist das, was er war, nicht ohne Mühe übernacht geworden. Er war stets darauf bedacht, durch eifriges Studium, durch Reisen rc. sich selbst zu vervollkommnen, um nach jeder Richtung hin mustergebend dazustehen. Ehre seinem Andenken!

Müller, Ernst Hentschel, Musikdirektor in Weißenfels. Päd. Blätter v. Kehr. Gotha 1872.

d. Amadeus Stubba (1802—1877),

der Sohn eines Militärs, wurde am 2. Mai 1802 zu Berlin geboren, im Potsdamer Militär-Waisenhause erzogen und ist im dortigen dreikursigen Seminar zum Lehrer ausgebildet worden. Im J. 1822 wurde ihm wie den 2 Vorgenannten eine Hilfslehrerstelle am Weißenfelser Seminar übertragen. Auch bei ihm wurde das Vertrauen, das seine Lehrer und Vorgesetzten zu seinen Fähigkeiten und Charaktereigenschaften hatten, zur Quelle unermüdlicher Strebsamkeit. Stubba wandte sich von Anfang an vornehmlich dem mathematischen, dem geographischen und Schreibunterricht zu. Nicht nur in Schlesien und den benachbarten sondern auch in den entlegeneren Provinzen des preußischen Staates



sind seine Lehrbücher für Rechnen, Geometrie rc. bekannt und mit Vorliebe bis heute in Gebrauch. Stubba ging 1825 an die in Bunzlau mit dem Waisenhause verbundene Lehrerbildungsanstalt, an welcher er 50 Jahre mit großer Treue und bestem Er-

folge wirkte und mehr denn 2000 Lehrer heranbilden half. Sein Name dürfte in den Herzen dankbarer Schüler noch lange lebendig bleiben.

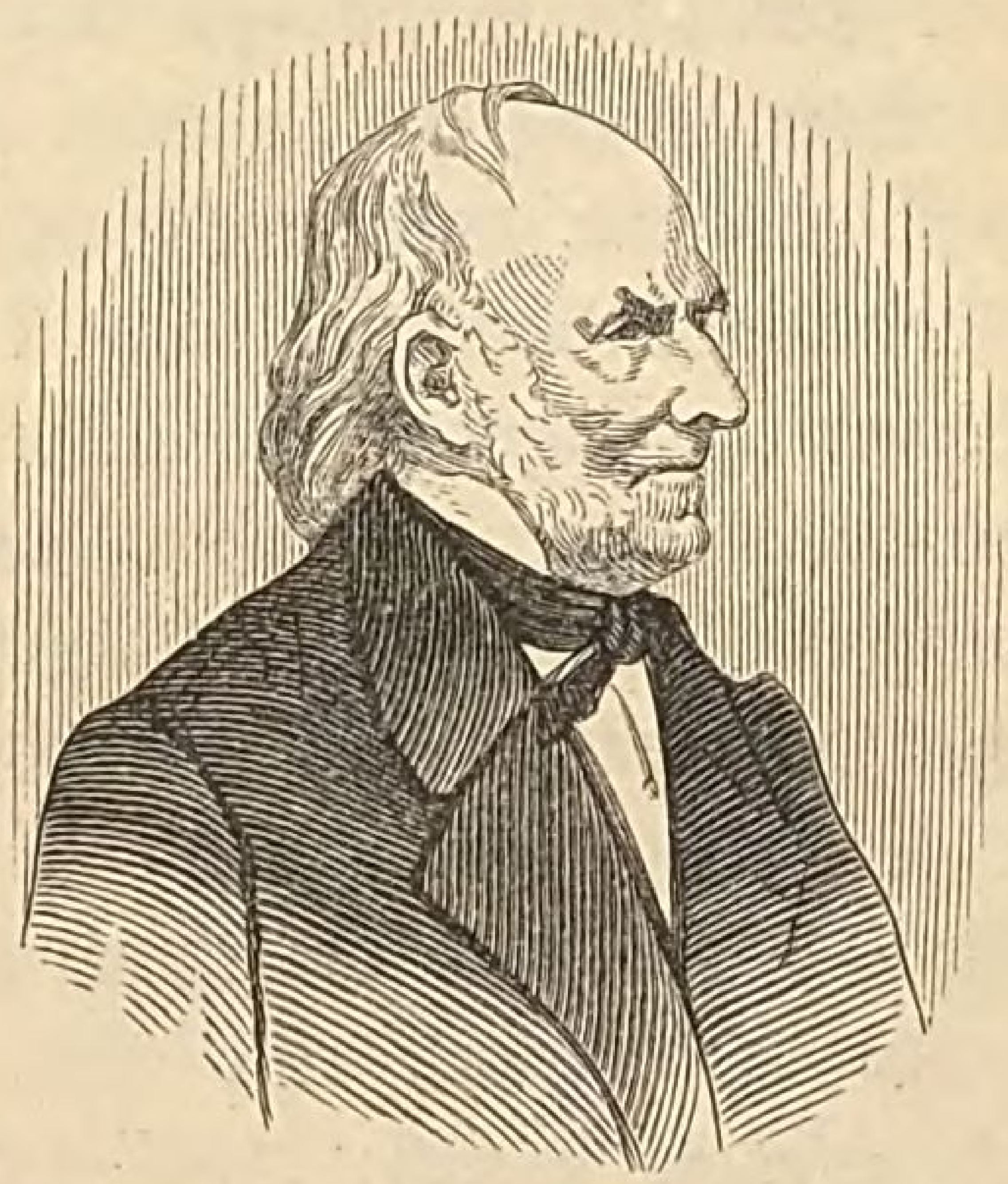
Saxa-Silesius, Amadeus Stubba. Päd. Blätt. v. Kehr. 1872.

---

4. Auf die Weiterbildung und den Ausbau der von Pestalozzi begründeten Volksschulpädagogik in freierem Sinn und Geiste übte

Adolf Diesterweg,

geb. den 29. Okt. **1790**, † 7. Juli **1866**, fast ein halbes Jahrhundert hindurch den mächtigsten Einfluß aus. „In seinem Streben", in seinem Denken und Handeln, sagt Scherer zutreffend, „ließ er sich weder von einem philosophischen System, noch von kirchlichen Dogmen, noch von einer politischen Richtung beeinflussen; er war nur Pädagog, nur Lehrer und wollte nicht mehr sein. Nicht das Schaffen einer Theorie auf philosophischer Grundlage war sein Ziel, sondern eine auf wissenschaftlicher Grundlage aufgebaute praktische Pädagogik." Doch lernen wir erst



a. **sein Leben und Wirken** genauer kennen.— Friedr. Adolf Wilhelm Diesterweg war der Sohn eines Justizamtmanns zu Siegen in Westfalen. Da seine Mutter starb, als der Knabe noch nicht 8 Jahre zählte, so schloß sich derselbe desto enger an den Vater an, der durch verdoppelte Liebe seinem Kinde den Verlust der Mutter zu ersetzen suchte. Er nahm den Sohn oft auf seinen häufigen Amtsreisen mit, auch im Hause mußte er stets um ihn sein. Dabei gewann der geistig lebendige Knabe frühe die Bekanntschaft mit der Natur und dem Volke und lernte beide innig lieben und in hohem Grade verstehen. „Wir Knaben", sagt er später selbst, „lebten fast mehr auf den Bergen, in Wäldern und auf den Schmelzhütten, als in den Schulen." Die Schule scheint ihn auch wenig in Anspruch genommen zu haben. Der Religionsunterricht, welcher im bloßen Auswendiglernen des Heidel-

berger Katechismus bestand, befriedigte ihn noch weniger als der Unterricht in der lateinischen Schule. Dennoch bezog er im J. 1808 die Universität Herborn, später Tübingen, um Philosophie und Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften zu studieren.

Nachdem er seine Studien mit Erwerbung des Doktorgrades (1811) beendet hatte, wurde er für kurze Zeit Hauslehrer in Mannheim, 1812 Unterlehrer am Gymnasium zu Worms (wo er seine nachmalige Gattin, Sabine Enslin, kennen lernte) und 1813 Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt a. M. Diese letztere Anstellung war für seine spätere pädagogische Richtung entscheidend, da er dort die pestalozzische Methode bei mehreren unmittelbaren Schülern Pestalozzis aus eigener Anschauung kennen lernte. Die Begeisterung de Laspées und Gruners für Pestalozzis Ideen ergriff auch ihn und durchdrang sein ganzes Wesen. Auch machte er hier die Bekanntschaft des Turnvaters Jahn. Den mit diesen Männern gepflogenen anregenden und belehrenden Umgang rechnete Diesterweg zu den schönsten Erinnerungen aus seinem Leben in Frankfurt. „Erst mit Pestalozzi", rief er aus, „haben wir im großen und ganzen eine bildende Volksschule; erst seit ihm können wir sie haben. Ich erblicke in den Grundgedanken Pestalozzis die Basis wahrer Menschenbildung der Natur gemäß, d. h. gültig für alle Zeiten." Dazu kam noch seine am 11. April 1814 dortselbst erfolgte eheliche Verbindung mit seiner geliebten Sabine; denn das Glück der jungen Leute war hier, trotz der ungünstigen Zeitverhältnisse und sehr beschränkten Umstände, ein wahrhaft ideales.

Im Jahre 1818 wurde Diesterweg als Rektor an die lateinische Schule in Elberfeld berufen. Der Aufenthalt dortselbst gefiel ihm aber nicht. Doch fand er einen geistesverwandten Freund in dem Direktor des Bürgerinstituts, Wilberg, den er schon 1811 kennen und schätzen gelernt hatte. Wilberg, aus Rochows Schule hervorgegangen, war ein Meister der Katechetik und Sokratik und besaß die Kunst, die Schüler im Innersten anzuregen, weshalb Diesterweg Wilbergs Unterricht oft besuchte. Nie aber fehlte er in den durch denselben Meister geleiteten wöchentlichen Lehrerkonferenzen, die ein wahrer Born der Erquickung und Erfrischung für ihn waren. Da er dabei die Zustände und Verhältnisse vieler Volksschullehrer und besonders die materielle und

geistige Not des Volkes kennen lernte, so regte sich in ihm das Streben, dem Übel nach Maßgabe seiner Kräfte steuern zu helfen und sich zu diesem Behufe ganz dem Dienste des Volksschulwesens zu widmen. Dazu bot sich ihm eben Gelegenheit. Die preußische Regierung ging nämlich mit dem Plane um, am Rhein mehrere Schullehrer-Seminare zu gründen. Diesterweg bot seine Dienste an.

Im Juni **1820** konnte er der schon im April ergangenen Berufung zum Seminardirektor nach **Mörs** folgen. Die ersten 3 Jahre waren für den neuen Direktor, der nicht nur das Seminar einrichten, fast den gesamten Unterricht allein erteilen und die Gegnerschaft der Geistlichen und selbst der Schullehrer ertragen mußte, harte und bittere Jahre. Doch schenkten ihm seine Vorgesetzten Vertrauen, der kath. Schulinspektor Michels in Kloster-Kamp und der Kanonikus Grimberg waren in aufrichtiger Freundschaft mit ihm verbunden, und die evangelischen wie die katholischen Zöglinge, obgleich sie verschiedene Kirchen besuchten und verschiedenen Religionsunterricht genossen, waren einig im Geiste und in der Verehrung und Begeisterung für ihren Direktor. „Ich wollte und will“, sagt er selbst, „die jungen Leute zu lebendigem Streben erregen, in ihnen echte Bildung, das kostbarste Gut der Welt, begründen, sie mit Liebe zum Amt und zu den Kindern erfüllen, als Kern der Bildung sittlich religiöse Gesinnungen und Grundsätze hervorrufen, sie zu Weckern der Volkskraft stempeln und vernünftig machen. Darum geht mein Streben auf individuelle Bildung aus, auf Bildung von innen heraus.“ Diesterweg wollte „pestalozzisch wirken“, wollte Leben in den Zöglingen wecken, weil nur das Bildung erzeugt, wollte denkende, selbständige selbstprüfende Lehrer. Auch der Religionsunterricht wurde in diesem Geiste erteilt. Er ging in seinem Unterrichte entwickelnd, heuristisch, ja sokratisch-dialektisch zu Werke. Von seinem Antlitz leuchtete hohe Freude, wenn er die jugendlichen Geister in Feuer und Flamme setzte und sie selbstthätig die Geistesarena beschreiten sah. Das Seminar betrachtete er als Erziehungsanstalt, hielt streng auf Gehorsam, Zucht und geregeltes Wesen und suchte Selbstsucht und Dünkel auszutreiben; dennoch fühlten die Seminaristen durch, daß er sie ehrte und liebte und für ihr Wohl eifrig bedacht war. Mit Stolz rechnete er sich zu „den Werkzeugen der Regierung, welche berufen sind, den biederen Anwohnern des Rheinstroms eine höhere

Stufe der Kultur ersteigen zu helfen", und wußte sich in dieser Gesinnung und in diesem Streben eins mit dem Rektor der dortigen lateinischen Schule, dem geistreichen Biographen Schillers, Dr. Karl Hofmeister.

Im Jahre 1827 erhielt Diesterweg den Auftrag, einen vierwöchentlichen Lehrkurs für bereits im Amte stehende Lehrer abzuhalten. Wurde dadurch seine pädagogische Wirksamkeit über die Grenzen des Seminars hinaus erweitert, so verbreitete sich sein Ruf noch weiter durch seine von Mörs aus veröffentlichten **Schriften**, durch welche er Lehrer der deutschen Lehrer wurde.

Seine Erstlingsschrift erschien 1820 und verbreitete sich „Über Erziehung überhaupt und über Schulerziehung insbesondere." Als Hauptmittel zur Erziehung betrachtet Diesterweg darin den strengen Unterricht, dann die That oder das Exempel, und endlich die Disziplin, ohne welche keine Gemeinde, kein Haus, kein Staatswesen, keine Schule gedeihe. Die gute Disziplin stehe höher als die gute Doktrin. Das ewige Ziel der Pädagogik aller Zeiten bleibe eins und dasselbe: die Humanität; das höchste Ideal aller Menschen sei der Stifter unserer Religion. Christus sei das unwandelbare Ideal aller Lehrer und Erzieher.

1820 erschien auch eine: „Geometrische Combinationslehre", bald darauf ein „Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre"; 1823 ein „Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und praktischen Arithmetik"; 1824 das bahnbrechende „Lese-, Sprach- und Aufsatzbuch"; 1825 sein „Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen", in Verbindung mit Heuser.

Im J. 1827 begann er mit kräftiger Unterstützung des genannten Hofmeister die „Rheinischen Blätter" für Erziehung und Unterricht herauszugeben, in denen er bis zu seinem Tode die Pestalozzische Pädagogik und die freie Schule mannhaft verfocht. (Jetzt redigiert sie Schuldirektor Dr. Bartels in Gera.)

Im 2. Jahrgang der „Rhein. Blätter" (1828) führt er als Eigenschaften eines guten Lehrers an: 1) gottesfürchtigen Sinn, 2) Gewissenhaftigkeit und Berufstreue, 3) nachahmungswertes Beispiel in und außer der Schule, 4) Streben nach Weiterbildung, 5) freundschaftlichen Sinn gegen Mitlehrer und Befolgen der Schulvorschriften, 6) Handhaben der Schulzucht durch väterlichen Ernst.

Von den übrigen Schriften, die Diesterweg in Mörs verfaßte, seien nur noch das 1828 in Verbindung mit Heuser herausgegebene „Methodische Handbuch für den Gesamtunterricht im

Rechnen" und die „Raumlehre oder Geometrie" (Geometrische Kombinationslehre) erwähnt.

Diesterweg, der seiner eigenen Ausbildung wegen verschiedene Reisen unternahm, verlebte in Mörs die gesegnetste Zeit seiner Lehrerthätigkeit. „Seine Rheinischen Blätter und die übrigen bereits erschienenen Schriften", schreibt Kellner*), „wurden von allen strebenden und denkenden Lehrern eifrig gelesen und bewundert. Dieser Eifer und diese Bewunderung waren in jener Zeit noch keine Parteisache und hatten noch keinerlei bewußte Beimischung von Religion und Politik. Seine Wirksamkeit galt vorzugsweise der Methode des Unterrichts, der Ermunterung zur Fortbildung und zur Wahrung der Standesehre. Diese Trias bildete den Kern seiner damaligen schriftstellerischen Arbeiten. Aus allem, was er schrieb, leuchtete nicht bloß der denkende praktische Schulmann, sondern auch der aufrichtige Freund des Lehrerstandes hervor, und seine lebhafte, von Begeisterung für den Beruf getragene Art der Darstellung griff mächtig in die Herzen der Lehrer und hob ihr Standesbewußtsein." — Aber auch in seinem Familienleben erfreute er sich der angenehmsten Tage. Seine liebenswürdige Frau erheiterte das Leben im Hause und war eine treue Mutter von 8 Kindern, für deren geistige und leibliche Ausbildung der Vater eifrigst besorgt war. In seinen Verhältnissen glücklich und zufrieden, strebte der Meister nach keiner Veränderung. Da traf 1830 ein Anerbieten des Ministers Altenstein ein, die Direktion des Stadtschullehrerseminars in Berlin zu übernehmen. Diesterweg reiste im Herbste dahin, besah sich die Verhältnisse, konnte sich aber nicht so leicht zur Annahme entschließen und steigerte deshalb seine Forderungen. Zu seinem Erstaunen wurden dieselben schließlich gewährt, und so schied er denn von dem liebgewordenen Mörs und traf am 5. Mai **1832** mit seiner Frau und seinen 8 Kindern in der Hauptstadt ein.

In **Berlin** entfaltete sich seine Thatkraft noch reicher. Hier, in dem ehemaligen Entbindungsinstitute, sollte der Meister hinfort die Geister der Jugend und Jünglinge entbinden. Er gab sich dieser Aufgabe mit der ihm eigenen Energie und mit der größten Begeisterung hin. Seine Antrittsrede zur Eröffnung des Semi-

---

*) Vgl. dessen „Lebensblätter", 2. Aufl., pag. 86 u. 87.

nars beschäftigte sich mit der Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten als Endzweck des Lebens und als Erziehungsprinzip. Besonders betonte er, daß es seine Sorge sein werde, die Anstalt und die Zöglinge derselben mit den Bestrebungen würdiger Lehrer der Stadt eng zu verbinden, um so eine lebendige Wechselwirkung zwischen den öffentlichen Schulen und dem Seminar zu unterhalten. Hier lernte er Schleiermacher kennen. Wie dieser untersuchte auch Diesterweg mit seinen Schülern alles Einzelne, wies den Zusammenhang mit allem Übrigen nach und faßte endlich am Schlusse das Ergebnis systematisch zusammen. Er wollte lediglich zur Auffindung der Wahrheit anleiten, die Geister nicht von sich abhängig, sondern selbstständig machen. So fesselte er Lehrer und Schüler an sich. Die Seminaristen folgten seinem Unterrichte, bei dem die entwickelnde, heuristische, sokratisch-dialogische Lehrform vorherrschte, mit der gespanntesten Aufmerksamkeit.

„Aber die Parole hieß auch“, sagt Hibeau: „Arbeiten, ohne Unterlaß tüchtig arbeiten; es wurde beständig „„scharf geschossen.““ Wer nicht mitkam, war zu beklagen. Des Meisters vorherrschende Methode war die heuristische, wir sollten suchen und finden lernen; von Vor- und Nachmachen war keine Rede. Sehen, Hören und Denken — diese Trias machte den eigentlichen Kern unserer täglichen Thätigkeit aus. Morgens um 7 Uhr — auch in der strengsten Winterkälte — begann der Unterricht. Wehe dem, der zu spät kam! „„Gewissenhafte Pünktlichkeit ist eine Haupttugend, eine Hauptzierde des Lehrers““, sagte er. Der Unterricht begann jedesmal mit einer kurzen Morgenandacht, welche Diesterweg in der Regel selbst hielt; sie war natürlich frei von jeglicher Überschwenglichkeit und sprach uns um so erbaulicher an, als sie in Form des Gebets das Streben nach Reinheit des Herzens und der Gesinnung, das Ringen nach den höchsten Zielpunkten eines wahrhaft religiösen Lebens, den rastlosen Eifer in der Erfüllung unserer Pflichten, die aufopfernde Liebe für die lernbedürftige Jugend u. s. w. zum Inhalte hatte. Viele mit mir bekennen noch heute, daß diese Augenblicke in frühester, stiller Morgenstunde uns wahrhaft erbaut und feierlich ernst gestimmt haben, unsere Arbeit mit Lust und Liebe anzugreifen, die unmittelbar nach der Andacht begann. Noch immer sehe ich ihn vor uns stehen; sein scharfer, stechender Blick traf alle, und wo es hinsichtlich der Vorbereitung für diese oder jene Lektion in dem Kopfe des einen oder des andern noch dunkelte — ein einziger Blick seines hellleuchtenden Auges schuf sofort Licht, und was noch unklar war, ward bald klar. Zu nichtigen Dingen ließ er uns keine Zeit; denn außer den vielen

umfassenden schriftlichen Arbeiten forderte der Meister von Zeit zu Zeit unsere Tagebücher ein und wehe dem, der Oberflächliches oder Schlechtes lieferte! Alle vierzehn Tage mußte ein Aufsatz abgegeben werden, der mir wenigstens jedesmal eine Nacht kostete; oft hatte ich keine Zeit, meine Kleider in Ordnung zu bringen. — Des Lehrers Los ist Arbeit, fortgesetzte saure Arbeit; unter ihm haben wir gelernt, vor keiner Arbeit auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts zurückzuschrecken. Dank dem Meister!" — Ein anderer Schüler, Oberlehrer Rudolph, erzählt, daß in Diesterwegs Lehrstunden (er lehrte im 3. Jahre mathematische Geographie, Anthropologie, Logik, Pädagogik und Didaktik) sich dessen Talent in seiner ganzen Größe gezeigt habe. Keiner von den übrigen Lehrern habe es verstanden, die geistigen Kräfte in solchem Grade zu entfesseln, keiner habe ein so lebendiges Wechselspiel der Unterhaltung hervorzurufen vermocht. Dozieren und dicke Hefte nachschreiben lassen, wäre ihm ein Greuel gewesen. Er wollte keine Diesterwegschen Kopien, sondern selbständige Menschen erziehen.

So sollten die Zöglinge schon im ersten Jahre lernen, sich die zur Führung des Amtes nötigen Kenntnisse zu sammeln. Im zweiten Jahre mußten sie bei einzelnen Lehrern hospitieren, sich mit den Unterrichtsgegenständen vertraut machen und unter den Augen des Lehrers selbst unterrichten. Nach bestandener Prüfung wurden sie im dritten Jahre als Lehrer in einzelnen Fächern verwendet und hatten an den Konferenzen teilzunehmen. Auf diese Weise gewannen sie eine tüchtige allgemeinere Fachbildung und hohe Begeisterung für ihren Beruf.

Einen Glanzpunkt des Berliner Seminars bildete die auf Diesterwegs Betrieb 1833 errichtete und seiner Leitung unterstellte **Seminarschule**, eine Knabenschule von anfangs 3, später 6 Klassen, welche als Musteranstalt für ganz Berlin, ja ganz Preußen galt.

Die Lehrer derselben hatten folgende Hauptgesichtspunkte festzuhalten:

1) Nicht der Lehrer oder der Lernstoff, das Kind ist der Mittelpunkt der Lehr- und Erziehungsthätigkeit. 2) Die Methode knüpfe an das Bekannte an, um von da zum Unbekannten zu gehen. 3) Was behalten werden soll, ist erst zum Verständnis zu bringen, hierauf soll es zum festen Eigentume werden. 4) Alles Rationelle behandle man rationell; was zu finden ist, lasse man finden (heuristische Methode). Das Positive gebe man zum Verständnis und zur Übung, zum festen Behalten. 5) Die Lehrform ist akroamatisch bei positiven Stoffen, im übrigen herrscht durchweg die Form des Dialogs. 6) Alles muß dem Schüler mundgerecht gemacht werden; der Lehrer spricht so viel, als zur Anregung gehört; der Schüler soll sprechen lernen, nicht der Lehrer. Die Diktiermethode ist eine Unmethode. 7) Mit dem Einzelnen, dem

Konkreten, mit der Anschauung fange man an. Erst Anschauung, dann Vorstellung, dann Begriff. 8) Der Hauptgesichtspunkt ist der formale Bildungszweck, die allmähliche Selbstthätigkeit, Selbständigkeit und Selbstbeherrschung. 9) Die Schüler sind nach ihrer Individualität und Begabung zu behandeln. Eines schickt sich nicht für alle. 10) Man hüte sich vor Überschüttung mit Kenntnismassen ebenso, wie vor dem Gängeln und Hänseln, wodurch nur schiefe Charaktere entstehen. 11) Zur Erregung der Selbstthätigkeit ist von seiten des Lehrers heiterer Sinn, Stärke in der Doktrin, disziplinarische Kraft, vollkommene Beherrschung und zweckmäßige Behandlung des Stoffes nötig. 12) Nicht bloß die Lektionen, die sich mit rationellen Gegenständen beschäftigen, sondern jeder Unterricht soll zu geistiger Übung und Anstrengung anregen.

Die „Diesterwegsche Schule", wie man die Seminarschule gewöhnlich nannte, erfreute sich bald eines großen Rufes, so daß die durch Bildung und Stellung hervorragenden Familien sich beeilten, ihre Söhne derselben anzuvertrauen. Prinz Friedrich Karl von Preußen, der Bezwinger von Metz, erkannte es stets dankbar an, daß der Meister des Berliner Elementarschulwesens auch sein Lehrer gewesen. „Es war für uns", sagt sein bereits erwähnter Schüler Hibeau, „immer ein Hochgenuß, Diesterweg in der Schule unterrichten zu sehen. Man muß dabei gewesen sein, wie die Knaben in fortwährender Spannung blieben und nicht Zeit hatten, ihr Auge nur einen Moment von ihm abzuwenden. Schlag auf Schlag fielen die Antworten; die armen Jungen kamen kaum zum Sitzen; sie blieben in beständiger Schwebe über den Bänken, denn alle wollten antworten. Unthätigkeit des Geistes ist nicht denkbar; die Frage ist an alle gerichtet, und wer den Finger nicht erhebt, zum Zeichen, daß er die Antwort hat, macht sich der Unaufmerksamkeit verdächtig." — Die glänzenden Resultate der Seminarschule verdankte die Schule aber auch der Tüchtigkeit seiner Mitarbeiter, denen Diesterweg stets Dank und Hochachtung zollte. Von seinem vorzüglichen Lehrer Gabriel sagt er selbst: „Die Blüte und das öffentliche Vertrauen, das sich die Seminarschule schnell erwarb, verdanken wir hauptsächlich ihm. Kein Fremder, der die Anstalt besuchte, verließ seinen Unterricht unbefriedigt. In dem öffentlichen Examen glänzte vorzugsweise seine Klasse, und das Publikum betrachtete das lebendige, stille Thun mit freudigem Erstaunen. Ich gestehe, daß ich manchmal mit Rührung diesem erhabenen Beispiel

beigewohnt. Denn, was kann es Erregenderes geben, als den Anblick, wenn der Geist in der Stille, gleich dem Halme in befruchtender Mainacht, Knoten bildet und sich Knospen und Blüten ansetzen für dereinstige Frucht."

Um seinen Grundsätzen weitere Verbreitung zu sichern, setzte Diesterweg seine schriftstellerische Thätigkeit fort und gab im Jahre 1835 im Verein mit mehreren hervorragenden Schulmännern seinen „Wegweiser für deutsche Lehrer" (aus dem wir später die Hauptgedanken mitteilen werden) und 1835—1836 „Das pädagogische Deutschland der Gegenwart" in 2 Bänden heraus.

Im letztgenannten Jahre machte Diesterweg eine Reise nach Eckernförde, um die dort eingeführte vielgepriesene wechselseitige Schuleinrichtung kennen zu lernen. Er verurteilte aber dieselbe und beschwor dadurch eine literarische Fehde gegen sich herauf, in der er jedoch Sieger blieb. (Vergl. Zerrenner pag. 328.) Außer in seiner amtlichen Sphäre wirkte Diesterweg noch in den von ihm begründeten pädagogischen Vereinen Berlins mit allem Eifer und verfaßte mehrere Schriften, von denen besonders seine methodisch ganz vorzügliche, 1840 erschienene „Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie", die Strübing 1879 in XI. Auflage neu bearbeitete, Erwähnung verdient. Im Jahre 1840 unternahm er eine Erholungsreise an den Rhein und wurde überall mit Enthusiasmus empfangen.

Aber von da an wurde seine Stellung unsicher. Das in diesem Jahre unter dem neuen Könige Friedrich Wilhelm IV. ins Amt getretene Ministerium Eichhorn, das zur starren Orthodoxie hinneigte, fand den unter den Lehrern herrschenden Geist, als dessen Nährvater Diesterweg galt, gefährlich. Unter so veränderten Umständen entbrannte der Streit mit seinen Gegnern immer heftiger, so daß er sich im literarischen Kampfe mit denselben überanstrengte und durch eine Schweizerreise (1844) Erholung suchen mußte. Auf dieser wurde er lebhaft an Pestalozzi erinnert und schrieb 1845 eine Schrift: „Heinrich Pestalozzi. Ein Wort über seine unsterblichen Verdienste." Damit die Feier des hundertjährigen Geburtstages Pestalozzis anregend, welche dann in ganz Deutschland am 12. Januar **1846** mit Begeisterung begangen wurde, gab er auch zugleich den Anstoß, den Pestalozzisinn durch die Sorge

für die Witwen und Waisen der Lehrer zu bethätigen, und veranlaßte so die Gründung der sogenannten Pestalozzistiftungen.

War schon seit dem 1840 eingetretenen Regierungs- und Systemwechsel Diesterwegs Stellung erschüttert, so erschien sie jetzt, nachdem einzelne seiner Flugschriften („Lebensfragen der Civilisation“, „Über die Erziehung der Kinder der unteren Gesellschaftsklassen“ ꝛc.) die durch denselben dargelegten Ansichten über Religion und Politik, über konfessionslose Schulen und allgemeinen, konfessionslosen Religionsunterricht, besonders über die ihm verhaßte geistliche Schulaufsicht ꝛc. die Unzufriedenheit der höchsten Staatsbehörden erregten — fast unhaltbar. Dazu kam noch ein persönlicher Konflikt mit dem Schulrat Otto Schulz, dem das Referat über das Seminar wiederholt übertragen worden war. Die Bewegung der Orthodoxie gegen ihn war im Zunehmen. Es erfolgte eine Spezialrevision der Anstalt durch den Konsistorialrat Striez und den Geh. Rat Stubenrauch, bei welcher dieselben indes nichts fanden, was die Handhabe zu einer Anklage gegen ihn hätte bieten können. In dem Schlußprotokoll erklärte Diesterweg, daß, wenn seine Art, die Anstalt zu leiten, den Behörden zum Anstoß gereiche (wie er vermuten müsse), er bereit sei, die Leitung derselben abzugeben und sich mit der Funktion eines bloßen Lehrers derselben zu begnügen. Diese Erklärung wurde sofort aufgenommen und unterschrieben. Als Diesterweg die gegen ihn gerichteten Machinationen unerträglich fand, ging er zum Minister Eichhorn, der, ihm die Hand schüttelnd, bedauerte, ihn nicht früher kennen gelernt zu haben, da es dann so weit nicht gekommen wäre. Es war nämlich bereits beschlossen, Diesterweg vom Amte zu entfernen, und er wurde aufgefordert, selbst Vorschläge zu machen, wohin und in welche Stellung er versetzt zu werden wünsche. Diese Vorschläge wurden nicht angenommen, dagegen die beiden Bedingungen, welche er für die Entlassung aus dem Amte stellte: 1) ohne Beeinträchtigung der Ehre und 2) ohne Schmälerung seines Gehaltes gewährt und ihm darauf im Juli 1847 seine Entlassung gegeben. Er mußte sich aber verpflichten, ein seinen Kräften und Verhältnissen entsprechendes Amt wieder anzunehmen. Im Jahre 1850 strich die Kammer seinen Gehalt, da er nicht auf dem Pensionsetat stand, und so mußte er sich im Juli desselben Jahres, da er die ihm angebotenen Schulratsstellen ausschlug, seine Versetzung in den Ruhestand gefallen lassen. „Damit“, sagt er,

„war mein amtlicher Schiffbruch entschieden. Die Treue gegen die eigene Überzeugung hat mir mein schönes Amt gekostet, was dem Lehrer, der in mir lebt, mehr ist, als das halbe Leben; aber ich konnte nicht anders.“

Nach seiner Entlassung setzte Diesterweg, wenn auch zuerst in aller Stille und Zurückgezogenheit, seine Thätigkeit für die Sache der Schule und Lehrer nur um so eifriger fort. Im Jahre 1851 ging er nach Thüringen und lernte im Bad Liebenstein Fröbel kennen, auch die Lausitz, Hamburg, den Harz ꝛc. besuchte er. Als eine neue literarische Frucht erschien 1856 sein „Pädagogisches Wollen und Sollen.“ Am 5. Mai 1857 waren es 25 Jahre, daß Diesterweg in Berlin eingezogen war. Seine Schüler hatten beschlossen, diesen Tag würdig zu feiern, und sie überreichten ihm bei der Einladung zum gemeinsamen Abendbrot eine Adresse und eine ihn hocherfreuende Gabe zur Pestalozzistiftung. Selten ließ sich der Meister während dieser Jahre in Lehrerkreisen sehen, kämpfte dagegen mit allem Nachdruck gegen die drei preußischen Schulregulative, welche unter Minister von Raumer am 1., 2. und 3. Oktober 1854 erschienen. Dies konnte er bald mit umso größerem Nachdruck thun, als ihn die Bevölkerung Berlins durch seine Wahl zum Stadtverordneten und Landtagsabgeordneten mit der höchsten Auszeichnung ehrte. Wie in seinen „Rheinischen Blättern“, so eiferte er auch im Abgeordnetenhause mit vernichtender Schärfe gegen die erwähnten Regulative, die er als unpsychologisch, unmethodisch, unpädagogisch, antipreußisch, undeutsch, unzweckmäßig, unzeitgemäß, vollständig reaktionär darstellte. Durch seine schriftstellerische und parlamentarische Thätigkeit, sowie „durch seine Begeisterung und Charakterstärke hat Diesterweg die deutschen Lehrer zum Mute des freien Denkens und zur inneren Selbstständigkeit angefeuert.“ Wie hätten dieselben daher eine Gelegenheit vorübergehen lassen können, ohne ihrem Chorführer Dank und Ehre zu erweisen? Am 29. Oktober 1865 feierte er seinen 75. Geburtstag, zu welchem ihm Deutschlands Lehrer als Dankes- und Ehrenzeichen einen silbernen Lorbeerkranz mit 75 Blättern überreichten.

Der Krieg im Jahre **1866** regte Diesterweg mächtig auf. Am 27. Juni dieses Jahres starb seine getreue Gattin, deren Verlust ihm das Herz brach. Am 3. Juli erhielt er die Bestätigung seiner abermaligen Wahl zum Abgeordneten, der 4. Juli brachte

die Siegesnachricht von Königgrätz, am 5. klagte er über leichtes Unwohlsein, am 7. Juli stand das Herz des vielgeprüften Kämpfers still. Auf dem Matthäi-Friedhof in Berlin, an der Stelle, die er sich selbst auserwählt hatte, senkte man am 10. Juli 1866 unter größter Teilnahme aller Stände, besonders der Lehrer, seine irdischen Überreste in die Erde. Der Prediger Müllensiefen hielt die Leichenrede. In derselben gedachte er der 8 Tage zuvor bestatteten Gattin des Verewigten, welche ihm 52 Jahre eine treue Lebensgefährtin gewesen war, deren Verlust ihm selbst das Leben gekostet, dann des mutigen Kämpfers selbst, der aus allem Streit unerschüttert in seiner Überzeugung hervorgegangen sei. In seinem Charakter seien zwei Züge als hervorstechend zu bezeichnen: die unverbrüchliche Wahrhaftigkeit und die Lauterkeit seiner Gesinnung. Wenn der Verewigte auf dem Gebiete der Kirche und Schule manchen Kampf zu bestehen hatte, so finde diese trübe Erscheinung lediglich ihren Grund in seiner Auffassung des Christentums. Aber in seinem Herzen sei er der christlichen Religion näher gestanden, als er dies in seinem Bekenntnis ausspricht.

Auch nach seinem Tode wollte man sein Gedächtnis lebendig erhalten. Ein Aufruf zur Errichtung eines Denkmals auf seinem Grabe war von solchem Erfolg, daß sich ein Überschuß herausstellte. Von demselben gründeten die Berliner Lehrer eine Diesterweg-Stiftung, deren Zweck darin besteht, durch Prämiierung von Abhandlungen und methodischen Schriften die anregende und geistentwickelnde Unterrichtsmethode des verewigten Meisters zu verbreiten und zu befestigen. Sein 100jähriger Geburtstag am 29. Okt. 1890 gab Anlaß zu einer allgemeinen Gedächtnisfeier der deutschen Pädagogen in allen Ländern.

Um Diesterwegs Anschauungen genauer kennen zu lernen, müssen wir noch

b. **aus seinen Schriften** einiges Charakteristische herausheben.

α. Der Wegweiser.

Das pädagogische Hauptwerk Diesterwegs ist der „**Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer.**“

Das Werk, 1835 bei Bädeker 760 S. stark erschienen, besteht aus 2 Teilen. Den 1. allgemeinen, welcher die wichtigsten Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts darlegt, behandelte er selbst; vom 2. Teile, der sich mit den einzelnen Lehrgegenständen befaßt, bearbeitete er Anschauungs- und Sprechübungen, Lesen und deutsche Sprache, Naturlehre und mathematische Geographie, Zahlen-, Formen- und Raumlehre. Seminarlehrer Bormann,

später Provinzialschulrat, bearbeitete Religion und Geographie, Seminarlehrer Mädler, später berühmter Astronom in Dorpat, den Schreibunterricht, Hentschel Singen und Zeichnen, Schubart (Direktor einer höheren Mädchenschule) Geschichte (in zweiter Auflage Prange), Lüben Naturgeschichte. In der 2. Auflage wurden neue Unterrichtsgegenstände herangezogen und von dem Führer der Realschulmänner, Dr. Mager, damals Professor in Genf (Päd. Revue, die deutsche Bürgerschule) der fremdsprachliche Unterricht überhaupt bearbeitet, das Französische von Dr. Knebel, der Blindenunterricht von Knie, der Taubstummenunterricht von Hill in Weißenfels. Die 5. Auflage wurde vom Kuratorium der Diesterwegstiftung veranlaßt und von Schülern und Verehrern des Meisters 1873—77 in „zeitgemäßer“ Umgestaltung“ besorgt. Zum 100jährigen Geburtstag erschien die 6., durchgesehene, vermehrte und in der Literatur fortgeführte, aber im Sinne und Geiste Diesterwegs gehaltene Auflage von Karl Richter. Frankfurt, 1890. Der erste Teil handelt I. von der Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens, II. von den Bedingungen, unter welchen das Streben nach intellektueller Bildung gedeiht, III. von der Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik und IV. von den Anlagen des Menschen und den aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetzen und Regeln. — Wir finden aber in dieser Schrift keine vollständige Erziehungslehre, sondern bloß ihre Literatur und ihr Wesen soweit erörtert, als zur Aufstellung der vorzüglichsten Grundsätze des Unterrichts nötig ist. Auch die Unterrichtslehre ist darin nicht vollständig abgehandelt. Was Diesterweg über die Bestimmung des Menschen sagt, hat viele Ähnlichkeit mit dem, was wir im Graserschen Werke über diesen Gegenstand finden. Er schreibt nämlich:

„Alles Erschaffene hat seine Bestimmung. Die bewußt- und willenlosen Werke und Geschöpfe Gottes sind mit absoluter Notwendigkeit in derselben; der sich selbst bewußte Mensch soll aber mit Einsicht und freiem Entschlusse derselben gemäß leben. Der Mensch lernt seine Bestimmung durch Nachdenken kennen. Es gibt 2 Quellen, aus welchen der Mensch die Erkenntnis der Aufgabe seines Lebens und seiner Bestimmung schöpft: die Mitteilung der Erfahrung und des Nachdenkens anderer Menschen, die vor uns gelebt haben, und der eigene Geist — Überlieferung und Selbstdenken. Da die vor uns lebenden Menschen ihre Kenntnisse von der Bestimmung des Menschen ebenfalls nur durch Nachdenken erlangten, so sind die bezeichneten 2 Quellen im Grunde eine, durch welche wir zur Erkenntnis unserer Bestimmung gelangen. Die menschliche Bestimmung kann verschieden ausgedrückt werden. Die heilige Schrift bezeichnet sie mit den Ausdrücken: Gottähnlichkeit, Gottesfurcht, Frömmigkeit u. s. w. = Divinität. Philosophen nennen als Ziel des Menschenlebens Vernünftigkeit, Tugend und Glückseligkeit, Wahrheit, Schönheit, Güte, Humanität. Andere begreifen als Ziel der Vollendung die Bildung überhaupt, oder die Entwicklung aller Anlagen und Kräfte des Menschen, oder die Selbstthätigkeit. Dieses ist der formale Gesichtspunkt. Verbindet man das formale mit dem materialen Elemente, so nennt man als Bestimmung des Menschen: die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen.“

In der Lehre von den Regeln und Vorschriften der

Erziehung, welche voranstehen, folgte Diesterweg meist den von Schwarz dargelegten Grundsätzen.

Hierauf werden die **allgemeinen didaktischen Regeln** bestimmt und zwar in folgender Ordnung: 1. nach dem zu unterrichtenden Menschen — Subjekt; 2. nach dem Gegenstand des Unterrichts — Objekt; 3. nach den äußeren Verhältnissen, in welchen sich der Schüler befindet, nach Zeit, Ort rc.; 4. nach dem unterrichtenden Lehrer.

„Die gewöhnliche Annahme von 3 Stufen in der Entwicklung des Menschen bis zum 14. oder 16. Jahre: 1. Stufe der vorherrschenden Sinnlichkeit oder der Anschauung; 2. Stufe des Gedächtnisses; 3. Stufe des Verstandes, worauf einige noch 4. die Stufe der Vernunft folgen lassen, hat ohne Zweifel einige Wahrheit; diese ist aber nicht so durchgreifend, daß man sie als normgebend für den Unterricht zu Grund legen dürfte. Es ist vor allem zu bedenken, daß der Mensch nicht zu einer Zeit ausschließlich ein anschauender, zu einer anderen ein verständiger Mensch rc. sei; sondern es treten überall alle Funktionen zu tage, nur in veränderter Form und Weise. Diese verschiedenen Formen in der Entwicklung des Geisteslebens muß man allgemeiner fassen. Die allgemeinsten sind: die Empfänglichkeit und die Selbstthätigkeit.

1) Die Selbstthätigkeit äußert sich in dem ersten Stadium des Lebens als körperliche Thätigkeit. Das Kind will frei spielen, der Knabe sich tummeln. Für die Erziehung ist dies die Zeit der Gymnastik oder Turnkunst.

2) Die Empfänglichkeit äußert sich zuerst als Sinnenthätigkeit, als Lust zu Anschauungen, als Neugierde, etwa bis zum 9. Jahre. Man übe die Sinne durch die genaueste Betrachtung, erhalte die angeborene Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit und sorge für künftige Aneignungen! In dieser Periode ist die geistige Selbstthätigkeit freies Spiel der Einbildungskraft. Daher die Lust an Erzählungen, Märchen, Robinsons Geschichten. Die körperlich-geistige Thätigkeit werde in dieser Zeit zur Aneignung technischer Fertigkeiten benutzt!

3) Die vorige Periode geht in die Fähigkeit der kräftigen Aneignung und des gedächtnismäßigen Behaltens, in die Fähigkeit und Lust zum eigentlichen Lernen über. Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit wirken hier zusammen. Es ist die Zeit der Befruchtung des Gedächtnisses mit lebenslänglich behaltenswertem Stoffe, die Zeit des Erlernens der Fundamente der Sprachen.

4) In derselben Periode pflegt das Vermögen des Verstehens, Begreifens, Denkens, die Fähigkeit, aus besonderen allgemeine Wahrheiten zu entwickeln, zu erwachen und hervorzutreten, besonders in gut begabten Köpfen.

5) Nach dem 11. Jahre tritt mehr und mehr die Periode des

Verstandes ein und verläuft in die Anfänge des Vernunftgebrauchs, die in der Bildung der Ideale hervortreten. Niemand wirkt verderblicher, als ein despotischer, die natürliche Entwicklung des Menschen nicht achtender Lehrer. Ebenso verderblich wie er, wirkt nur allein der ideenlose, verstandesstolze, kritisiersüchtige Lehrer, der es wagt oder als Virtuosität betrachtet, das Große, Meisterhafte, Erhabene in der Geschichte und Literatur vor seinen Schülern zu bekritteln und es von diesen, natürlich nach gegebenem, ihnen aufgenötigtem Maßstabe, kritisieren zu lassen, und dadurch das Ideale in ihnen und damit die Hochgedanken von menschlichen Wirkungen und Leistungen zu zerstören. Ein solcher mordet die edle Menschenwürde. Sein Wahnsinn kann so groß sein, daß er meint, in dieser Weise dem Heiligen, Gott und seinem Worte, zu dienen."

Fernere Regeln sind:

„1) Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort! Die Lückenlosigkeit ist nicht in dem Objekte zu suchen, wie Pestalozzi that, sondern in dem Subjekte, weil das, was für den einen Schüler lückenlos ist, für den andern lückenvoll ist." Sehr gut setzt Diesterweg hinzu: „Dieser Grundsatz verlangt nicht, daß man bei einem Gegenstande so lange verweilen soll, bis an demselben dem Schüler nichts mehr unbekannt ist, bis die Sache erschöpft ist, sondern er verlangt nur, daß der Schüler nicht eher weiter geführt werde, bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Selbstthätigkeit zu ersteigen." Sehr wahr bemerkt er auch, daß es das Grab eines guten Unterrichts ist, wenn man die Gegenstände auf irgend einer Stufe des Jugendunterrichts erschöpfen will.

„2) Lehre möglichst wenig! Dann beschäftigst du den Schüler nur mit dem Wesentlichen, nur mit der Hauptsache, nur mit dem, was zum Fortschreiten unentbehrlich ist.

3) Lehre nichts, was dem Schüler dann, wenn er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, das dem Schüler später nichts mehr ist! Der erste Teil der Regel kann auch so ausgedrückt werden: Verfrühe nichts! Und wenn dich der Drang der Umstände dazu zwingt, so thue das Mögliche, meide das Widerwärtige, suche die schwere Speise verdaulich und schmackhaft zu machen!

4) Aller Unterricht sei anschaulich. Er schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichtern zum Schwerern, vom Bekannten zum Unbekannten.

5) Der Unterricht sei nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch. Er schreite vom Einzelnen und Besonderen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten, zeige den Schülern nicht das fertige Gebäude, an dem Jahrtausende gearbeitet haben, sondern er leite ihn zur Bearbeitung der Bausteine an; führe mit ihm das

Gebäude auf, lehre ihn das Bauen! Das soll der Unterricht in den niedersten wie in den höchsten Schulen sein.

Die Einteilung der Lehrform in die vortragende und fragende betrifft nur das Äußere, nicht notwendig das Innere. Dieses Innere besteht darin, ob der Lehrer den Gegenstand als einen fertigen, gemachten ansieht und behandelt, oder ob er ihn als einen erst zu findenden, zu untersuchenden und festzustellenden bearbeitet. Es gibt also ein Gevier der Lehrweisen: 1) die mitteilend-vortragende, 2) die mitteilend-fragende, 3) die entwickelnd-vortragende und 4) die entwickelnd-fragende.

Desgleichen soll die gleichzeitige Verfolgung des formalen und materialen Zweckes Grundsatz sein. Durchdringe den Schüler mit den Vorstellungen, Gedanken &c., welche vorzugsweise seine künftige Selbstthätigkeit im Leben bedingen; setze ihn in die objektiven Gegen- und Zustände hinein oder bilde denselben für die organischen Lebenskreise der Kirche und des Staates.

Die Summe aller Unterrichtsregeln in Betreff des zu erziehenden **Subjekts** ist: Der wahre Erzieher erstrebt die naturgemäße, in sich harmonische Bildung seines Zöglings und zwar Entfaltung, Entwickelung seines Innern durch Erregung, Richtung; nicht Anhäufung von Lernmassen! Evolution, organische, nicht mechanische Bildung; vielseitige, nicht einseitige Bildung! Darum nicht bloß individuelle, sondern auch soziale, nicht bloß allgemein menschliche, sondern auch nationale — mit einem Worte wahre Bildung!

Regeln bezüglich des Lehrstoffes oder Unterrichts**objektes.** 1) Verteile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den Entwickelungsgesetzen des Schülers. — 2) Der Unterricht nehme zuerst vorzugsweise die Anschauung und das Gedächtnis, hernach das Vermögen des Verstehens, Begreifens &c. &c. und endlich die Vernunft in Anspruch. — 3) Alles soll im Unterrichte in einander greifen, eins durchs andere gedeihen und reifen; sachlich verwandte Gegenstände sollen miteinander verbunden werden. — 4) Verweile vorzüglich bei den Elementen! Verteile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze! Entwirf bestimmte, feste Lehrgänge! — 5) Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt! Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes! — 6) Der durch Erfahrung gegebene Gegenstand muß zunächst mitgeteilt, der durch Vernunft gegebene entwickelt werden.

Weitere Regeln für den Lehrer: 1. Betreibe mit deinen Schülern die Gegenstände mehr nach- als nebeneinander! — 2. Berücksichtige den künftigen Stand deines Zöglings! — 3. Suche den Unterricht anziehend zu machen! Dies geschieht 1) durch den Wechsel, 2) durch die Lebendigkeit, 3) durch die ganze übrige Persönlichkeit des Lehrers. Liebe zum Berufe und Freude an ihm ist

hiezu erstes Erfordernis. — 4. Unterrichte mit Kraft! Dazu wird ein fester Charakter, ein ehrenwerter Wille erfordert.“ ꝛc. ꝛc.

β. Aus verschiedenen Schriften und Artikeln.

1. Schulzucht. „Ich wollte, daß ich wie Demosthenes sprechen könnte, um alle Schulvorstände und Lehrer von der unbedingten Notwendigkeit der strengen Zucht und von der absoluten Verderblichkeit der Zuchtlosigkeit in den öffentlichen Schulen überzeugen zu können.

Wenn Ernst der Grundzug aller tüchtigen Menschen ist, so muß Ernst die Basis aller Behandlung der Kinder im Hause und in der Schule sein, der Ernst, der den Gehorsam der Jüngeren zur Folge hat. Gehorsam ist des Schülers, des Kindes, des Menschen erste Pflicht. Der Weichling kann nicht gehorchen; es gehört eine körnige Natur dazu, zu gehorchen, wo es sein muß. Wenn das Kind den Eltern zu gehorchen gewohnt ist, so gehorcht es späterhin auch willig vernünftigen Gesetzen des Staates, den Gesetzen seiner Vernunft, den Gesetzen Gottes. Aber ein den Geboten der Eltern und Lehrer hohnsprechendes oder sie umgehendes Kind umgeht später auch durch List und Trug die bürgerlichen und durch Sophismen die göttlichen und menschlichen Gesetze. Eine Bildungsanstalt, in welcher der Gehorsam nicht die Basis der ganzen Thätigkeit des Zöglings ist, wird die Quelle aller Gebrechen, Sünden und Laster. — Der unbedingte Gehorsam der Schüler gegen den Lehrer ist von unermeßlich wichtigen Folgen, nicht nur für die Erreichung der Zwecke des Unterrichts, sondern für das ganze künftige Leben der Schüler, für den ganzen Staat.

Wer die Freiheit will, muß die Ordnung wollen; wer die Ordnung will, muß die Achtung des Gesetzes wollen; wer die Achtung des Gesetzes will, muß die Erziehung in Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher wollen. Wer unter jener Bedingung diese Dinge nicht will, der weiß nicht, was er will. Ich muß das oft ausgesprochene Wort wiederholen: Je freier der Staat, desto strenger muß die Erziehung sein.“

2. Naturgemäßheit des Unterrichts. „Naturgemäß ist: 1) Lückenlos, ohne Sprünge zu machen. So wirkt die Natur. 2) Von einem festen, fast unscheinbaren Keime aus ununterbrochen fort, ohne Stillstand, einem gewissen relativ Höchsten entgegen zu streben. 3) Mit dem bekannten Naheliegenden zu beginnen, dann das Nächste anzureihen und so fort zum Entferntesten fortzuschreiten. 4) Nicht mehr Stoff vorzulegen, als die geistige und leibliche Kraft verarbeiten, verdauen, assimilieren kann. 5) Nicht ewige Einerleiheit, noch weniger zu große Mannigfaltigkeit — sondern Einfachheit und Abwechslung in den Thätigkeiten — Einheit in der Mannigfaltigkeit — zum Einswerden. 6) Heiter das Kind anzusprechen, in heiterer Stimmung es zu erhalten, alles Düstere, keineswegs aber den Ernst ihm fern zu

halten. Fröhlicher Ernst. 7) Nahrung zu bieten zu vielseitiger Kraftanwendung und Entwickelung nach allen Seiten der Entwickelungsfähigkeit des Kindes. Jedoch zu einer Zeit, einer Periode, eine Geisteskraft vorzugsweise ansprechend.

3. Naturgemäßheit der Erziehung. „Ehemals meinte man, und viele Nichtkenner der Entfaltung des Geistes meinen es noch, daß der Erzieher den Menschen nach seiner Willkür bilden, formen, machen könne. Aber der Erzieher kann nichts machen. Er kann nur Gelegenheit, aber kein Objekt machen. Der Zögling muß sich selbst machen. Einzig Selbsterziehung ist möglich. Der Erzieher macht nur die Umstände, die Veranlassung. Und wer diese naturgemäß zu machen weiß, der ist ein wahrer, natürlicher Erzieher. Ehrfurcht vor der Natur außer und im Menschen. Heilig, heilig ist Gott; heilig, heilig sind die Gesetze der Entwickelung der Natur und ihrer Geschöpfe! Großer Rousseau! Eben so wenig als der Forstmann aus der Eichel eine Linde ziehen kann, eben so wenig kann der Mensch aus einem Menschenkeime ein anderes machen, als wozu die Anlage, die Bestimmung in demselben liegt. — Und das Okulieren, Pfropfen geht auch nicht beim Menschen. Wasserreiser abschneiden, Wucherpflanzen entfernen, Insekten verjagen, Nester vertilgen, also negativ wirken; Schutt, Ballast, Hindernisse und Schwierigkeiten wegräumen — das kann er, nichts aber machen; nur befördern, was der Mensch in sich trägt.

Wie der Regen die Pflanze erregt, sie nicht nur in Thätigkeit und Bewegung setzt, sondern auch Nahrungsstoff zugleich zuführt, so soll der Mensch das Kind durch naturgemäßen Nahrungsstoff anregen.“

4. Naturwidriges im Unterricht. „Naturwidrig ist: (weil die Natur es nicht so macht) das Kind erst lesen lehren, bevor es reden kann; ihm Namen, Zeichen geben, bevor es die Sache hat; ihm von Dingen schwatzen, die seinem kindlichen Vorstellungsvermögen fremd sind, w. z. B. die Seligkeit des dritten Himmels; es frühe zum Stillsitzen zwingen, stundenlang; es unbeschäftigt lassen oder es zu machen, daß es nichts thue; ihm Aberglaube oder Gespensterfurcht beibringen; Sprünge zu thun ohne Verbindung, und ohne daß das Kind die Kraft habe, sie mitzumachen; Aufgaben zu geben, an deren Lösung die kindliche Kraft nicht reicht; am Gängelbande führen.

5. Methode. „In der Methode ruht die Stärke, die bildende Kraft, der Wert der Schule — das bleibt mir die Hauptsache, und wenn sich alle Lehrer der Welt gegen mich erklären sollten, so bleibe ich dabei. Man überschätzt die Kenntnisse, das Wissen in Betreff der Bildung, die es gewährt. Das Wissen ist der Götze, dem täglich Opfer gebracht werden. Um so wichtiger ist es, in allen eigentlichen Schulen den formalen Zweck: die Entwickelung der freien Selbstthätigkeit als Hauptziel immer im Auge zu behalten. In

dem einen Worte Entwickelung steckt die ganze pädagogische Weisheit."

6. Religionsunterricht. „Das Auswendiglernen des Katechismus in Schulen und Kirchen widerstreitet: 1) dem Zwecke der Menschenbildung; ist 2) der Würde des Gegenstandes zuwider, würdigt ihn wahrhaft herab; läßt 3) die Anforderungen der Pädagogik an diesen Unterrichtsgegenstand unbeachtet; verleidet 4) dem Kinde in der Regel die Religion für den Augenblick und nicht selten für das ganze Leben; verdumpft 5) den Geist des Kindes und trägt wesentlich dazu bei, die Mehrzahl der Menschen in den wichtigsten Angelegenheiten ewig in der Unmündigkeit des Kopfes und Herzens zu erhalten." (Siehe Overberg, pag. 300 u. Ludwig, pag. 401.)

7. Lehrerberuf. „Die Lehrer sind die Männer, die von Gott und Staat folgende Mission erhalten haben: Ihr sollt meine Boten sein an die Kinder, die Lieblinge der Götter und Menschen, die künftigen Erben der irdischen und himmlischen Paradiese. Ihr sollt sie mit Liebe empfangen, sie mit Verstand unterweisen, sie mit Weisheit erziehen. Die langsamen und trägen Geistes sind, habt ihr mit unermüdlicher Geduld an der Hand zu führen, sie zu beleben, zu begeistern. Die da schnell und feurigen Blickes sind, werdet ihr zur Besonnenheit und Ruhe erziehen. Zu allem, was schön ist und wohl lautet, werdet ihr den Grund legen, und damit wir uns mit Sicherheit auf die Resultate, die wir von eurer Thätigkeit erwarten, verlassen können, werde ich euch das Gewissen in die Brust pflanzen, einen Richter im Verborgenen, auch da, wo Menschenaugen nicht sehen. Außerdem werden wir euch zu mancherlei wichtigen Diensten nötig haben. Das Volk schmachtet noch vielfach unter dem Alp des Aberglaubens. Schulmeister heran! Wir werden es von bösen Gewohnheiten zu befreien haben, die Branntweinpest austreiben — auf! Wir werden euch die Verbrecher-Kinder auf den Arm legen — wo irgend ein Verein das Volk berührt, werden wir euch brauchen. Kurz, eurer Hilfe wird man überall bedürfen, wo immer gemeinnützige Zwecke kostenfrei ausgeführt werden sollen. Darum soll auf jedem Dorfe wenigstens einer zu finden sein. Darum werdet ihr jede Art der freien Entwicklung in euren Gemeinden nicht nur mit Freuden begrüßen, sondern sie nach euren Kräften zu fördern bemüht sein. Die Schulverhältnisse stehen im Wechselverhältnisse mit allen andern. Gedeihen diese: die religiösen, die sozialen, die ökonomischen, die juridischen, die polizeilichen u. s. w., es kommt der Schule zu gut und umgekehrt. Der Schullehrer soll ein Mann des Lebens sein; nichts darf ihn gleichgültig lassen, was das Leben fördert. Noch viel Verdienst ist übrig. Auf, hab es nur! — Das ist die Mission der Schullehrer. Mit Recht wünscht man ihnen die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Be-

redsamkeit eines Salzmann, die Kenntnisse eines Leibnitz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi. Denn den Schullehrern sind die Erben der Erde und des Himmels anvertraut."

c. Zur Kritik.

Diesterweg, von Gestalt eher klein als groß, breitschulterig, körperlich kräftig und gesund, mit hoher gebietender Stirne und feurigem Auge, war ein Mann tiefen, zart besaiteten Gemütes, das in der Familie, in der Erziehung der eigenen Kinder, im Umgang, ja im Spiele mit den Kindern überhaupt seine höchste Befriedigung fand. Und doch war er auch eine scharfe Natur, durch Energie des Willens, vereint mit Schärfe des Verstandes zum Kämpfer wie geschaffen. Sittenstrenge und Ehrenhaftigkeit, Wahrhaftigkeit und Lauterkeit der Gesinnung machten ihn unantastbar.

Die Aufgabe des Menschenlebens erblickt Diesterweg, der der deutschen Pädagogik des 19. Jahrhunderts ihren Charakter aufgeprägt und dessen Prinzipien vielfach an Rousseau, Pestalozzi, Schwarz, Graser ꝛc. erinnern, in der Entwicklung zu immer besseren und vollkommeneren Zuständen, in der Ausbreitung und Befestigung der Herrschaft der Wahrheit, der Schönheit und der Tugend. Entwicklung ist das Gesetz der Natur; wo sie bei Kindern, bei Menschen und Völkern sich ungehindert vollziehen kann, da ergibt sich ein glücklicher Zustand. Die Erziehung hat den Menschen auf die Bahn der freien Entwicklung zu bringen, und der Schule weist Diesterweg die Aufgabe zu, mit aller Kraft daran teilzunehmen. Sie soll den sittlich-religiösen Geist pflegen, durch strenge Zucht den Charakter bilden, sich dabei der Individualität anpassen, durch die heuristische Methode den Geist entfesseln und die Ausbildung der physischen Kraft nicht vernachlässigen. Sie hat es nach seiner Ansicht zunächst mit dem Menschen zu thun, der von Natur weder gut noch böse ist. Die Volksschule kennt daher nur die Kindheit, nicht Juden, Katholiken und Protestanten, und hält von ersterer „Hadersachen" ferne. Die Religion ist nicht mit der Konfession zu verwechseln. Die Menschen haben alle einen Gott und eine Tugend, deshalb soll in der Schule kein konfessioneller, sondern ein allgemeiner Religionsunterricht erteilt werden. Darum allgemeine Menschenbildung in nationaler und individueller Ausprägung auf religiöser Grundlage und Streben nach dem Idealen, dem Leben in Ideen, darum auch keine Konfessions-, sondern eine

Nationalschule. Die erhöhten Forderungen, welche die Zeit an die Volksschule stellt, sowie die Durchbildung der Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst (Elementarmethode) machen eine gründliche Lehrerbildung, eine würdige Stellung des Lehrerstandes und die Beaufsichtigung der Schule durch tüchtige Fachmänner notwendig. —

„Diesterweg hat kein systematisches Lehrgebäude der Pädagogik hinterlassen, aber er hat Bausteine zu einem solchen geliefert. Er steht auf den Schultern Pestalozzis, ist aber kein orthodoxer Pestalozzianer, sondern verfügt frei über den Geist der pestalozzischen Pädagogik. Dennoch sind deren Schwächen teilweise auch noch die seinigen" (Scherer), weshalb seine Ansichten ihre Gegner fanden. Sein Bildungsziel: die Erregung der Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten wurde viel zu allgemein, die bloße Entwicklung zu niedrig gefunden. Er legte den Gegnern einen zu großen Wert auf die Natur und die Entwicklung des Verstandes, einen zu geringen auf das Evangelium. Sie bekämpften in ihm den „preußischen Stephani" wegen seiner religiösen Ansichten, seiner Befürwortung eines allgemeinen Religionsunterrichtes, seines offenen Kampfes für die freie Schule und seiner so erfolgreichen Wirksamkeit zur Heranbildung eines geistig freien, charakterfesten Lehrerstandes.

Diesterweg hat sich unstreitig um das Volksschulwesen große Verdienste erworben; sie liegen aber weniger in der Fortbildung der Theorie, als in der Fortbildung der Methode und in seiner anregenden Kraft. Durch seine Begeisterung und Charakterstärke hat er die deutschen Lehrer zu lebendigem Streben und zu innerer Selbständigkeit angeeifert. — Ist er in seinen kritischen Schriften, besonders über Religion, öfters mißverstanden worden, so hat es gewiß der Meister nur bedauert, der „mit seinem Herzen der christlichen Religion näher gestanden, als er in seinem Bekenntnis es ausspricht", wie der Prediger Müllensiefen noch an seinem Grabe bezeugte.

Daß der Einfluß Diesterwegs auf die Lehrer ein außerordentlich großer war, ist um so natürlicher, als er nicht nur auf die Fortbildung des Lehrerstandes und die Erweiterung seines Gesichtskreises kräftig hinarbeitete, sondern auch jede Gelegenheit benützte, um mit aller Energie und Wärme für die Verbesserung

der Stellung des Lehrerstandes mutig einzutreten. Die Lehrer haben ihren Dank ihm noch bei Lebzeiten mit dem Lorbeer dargebracht; aber den größten werden sie ihm darbringen durch eifriges Streben und Ringen nach Hebung der Schule und des Lehrerstandes. Doch auch das deutsche Volk ist dem Manne, der seine Kinder von dem geisttötenden Mechanismus des alten Schulhaltens zu erlösen suchte, den Tribut des Dankes schuldig; denn er arbeitete damit an der Kultur des ganzen Volkes. Was Schmitthenner über Diesterwegs Wirken in Mörs sagt, gilt darum heute für ganz Deutschland: „Preußen hat am Rhein, in Coblenz, Köln und Wesel drei furchtbare Festungen gebaut zu Schutz und Trutz gegen die Nachbarn und zur Sicherung des Reiches. Aber es hat eine andere aufgetürmt, die ist noch stärker und fester, das ist die Kultur des Volkes. An dieser hat der Dr. Diesterweg bauen helfen und dem Gemeinwesen tüchtige Dienste geleistet, wie er überhaupt ein Meister ist in Licht und Feuerwerk."

Langenberg, E., Adolf Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. Frankfurt a. M., 1868. — Scherer, H., Adolf Diesterwegs Pädagogik. Gießen, 1890. — Krause, Adolf Diesterweg und seine Verdienste um die Entwicklung des deutschen Volksschullehrerstandes. 1890. — Wilke, Diesterweg und die Lehrerbildung. Berlin, 1890. — Rudolph, Adolf Diesterweg, der Reformator des deutschen Schulwesens. Berlin, 1890. — Scherer, Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer. I. Teil. Leipzig, Brandstetter. 1892. — Richter, K., Ad. Diesterweg. Nach seinem Leben und Wirken. Wien, 1890.

---

5. Einige Zeitgenossen Diesterwegs.

Unter den Zeitgenossen Diesterwegs, die ihm mehr oder minder huldigten (besonders vor dem Jahre 1848), ihn auch zum Teil bekämpften, sollen hier nur etliche genannt werden.

a. Heinrich Gräfe (1808–1868).

Derselbe wurde in Buttstedt geboren und nach Vollendung seiner Studien in Jena Rektor der Bürgerschule daselbst, dann Rektor der Realschule in Kassel und vom J. 1855 an Rektor der Bürgerschule in Bremen, wo er bis zu seinem Ende wirkte. Obgleich er den Wert der Pestalozzischen Schule nicht verkannte, glaubte er doch, daß durch sie die abstrakt-formalistische Geistesbildung zu einseitig betont worden sei. Die Kräfte und ihre Ausbildung sind ihm nicht Zweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Allgemeine Menschenbildung ist ihm ein Unding. Die Volksschule ist ihm Standesschule. (Erinnert an Graser.) Der politisch-freisinnige, religiös-konservative, auf literarischem Gebiete sehr fruchtbare Pädagoge hat sich durch seine „Allgemeine

Pädagogik" (1845) und besonders durch seine **„Deutsche Volksschule"** (1847, in III. Aufl. 1878 von Schumann bearbeitet), welch letzterer wir einige Sätze entnehmen, verdient gemacht.

„Die Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter, mündiger Menschen auf noch ungebildete (unmündige), um diese zu befähigen, selbstthätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben. Die Erziehung soll vermitteln, daß der Mensch allmählich aus einem bloßen Sinnenwesen ein Geistes-, ein Vernunftwesen werde. Wie das Christentum die Wiedergeburt des Menschen zum Zwecke hat, so soll auch die Erziehung den natürlichen Menschen umschaffen zu einem frommen, sittlichen, in Gott und Jesu lebenden Menschen. Die wahre Erziehung kann also nur im Geiste des Christentums wurzeln, kann nur christlich sein. — Der Erziehungszweck geht auf die Ausrüstung des Zöglings mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke, damit er überall im Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers vollbringen kann. Die erziehlichen Thätigkeiten lassen sich auf Pflege, Zucht und Unterricht zurückführen. Zweck der Pflege ist die Beförderung der natürlichen Entwicklung; Zweck der Zucht die Gewöhnung an das rechte Leben; Zweck des Unterrichts, dem Zögling zur Einsicht und Willensstärke zu verhelfen, damit er selbstthätig und mit Freiheit die Ziele und Zwecke seines Lebens und dadurch seine Bestimmung erstreben und verwirklichen könne. Demgemäß unterscheidet man auch Mittel der Pflege, der Zucht und des Unterrichts. Das Mittel des Unterrichts ist die Kenntnis des Lebens, welch letzteres bestimmt wird durch die Natur, die Menschenwelt und durch Gott." (Ähnlich bei Graser die Lehre vom Unterrichtsstoffe.)

Gräfe spricht auch von einer Methode der Erziehung, während andere das Wort Methode immer nur auf den Unterricht beziehen. In der Erziehungsmethode unterscheidet er den Erziehungsgang, die Erziehungsform, die Erziehungsweise und den Erziehungsgeist. In der Methode des Unterrichts unterscheidet er 1) den bloß anordnenden oder darstellenden Lehrgang, 2) den genetischen Lehrgang, in diesem den historisch-genetischen und den philosophisch-genetischen, in letzterem wieder 3 Arten, nämlich: a. das progressive und regressive Verfahren bei historischen Gegenständen; b. Analysis und Synthesis und c. Abstraktion und Konkretion. Nach dem Unterrichtsgange beschreibt er dann die Form, die Weise und den Geist des Unterrichts" 2c.

Über das Verhältnis der Schule zur Kirche sagt Gräfe: Die Schule würde den besten Nerv ihres Lebens zerschneiden, wenn sie die innige Verbindung mit der Kirche auflösen wollte, wenn sie es nicht als ihre Aufgabe betrachtete, die Jugend zu Gott hinzuführen. Aber nicht minder verkehrt wäre die Ansicht derer, welche aus dem tieferen Zusammenhange der Volksschule und der Kirche den Schluß ziehen wollten, daß auch in der äußeren Erscheinung die letztere über erstere herrschen müsse, und daß die eigentlichen Diener der Kirche, die Geistlichen, die unumschränkten Herren der Volksschule seien, wie sie es waren, als diese noch im ersten Stadium ihrer Entwicklung stand. Die Schulverwaltung muß von selbständigen Behörden geführt, jedenfalls müssen aber Sachverständige dabei beteiligt werden.

b. **Wilh. Jak. Gg. Curtmann** (1802—1871),

geb. zu Alsfeld in Oberhessen, war von 1841 an Direktor des Schullehrerseminars zu Friedberg, welches Amt er Krankheits halber 1864 niederlegte. Als fleißiger Schriftsteller und berühmter praktischer Schulmann wirkte er fördernd auf weitere Kreise. Seine Schrift: „Die Schule und das Leben", 1842, wurde mit einem Preise gekrönt. In seiner „Reform der Volksschule" (1851) hat er sich mehr der rückläufigen Bewegung angeschlossen. Das „Lehrbuch der Päda-

gogik und Didaktik“ von Schwarz hat er, wie schon pag. 292 erwähnt, 1846—47 neu herausgegeben.

c. **Karl Schmidt** (1819—1864)

wurde am 17. Okt. 1819 zu Osternienburg im Anhaltschen geboren, widmete sich in Halle und Berlin dem Studium der Theologie und Philosophie und ward Professor am Gymnasium zu Cöthen. Den Menschen betrachtete er als organische Einheit von Leib und Geist, welche durch die Erziehung in Harmonie mit sich selbst, mit der Welt und mit Gott zu setzen sind. Schmidt war seit 1863 Seminardirektor in Gotha und als Schulrat zugleich mit der Leitung und Neugestaltung des Gothaschen Volksschulwesens betraut, starb aber schon im Jahre 1864. Auf pädagogischem Gebiete war er als hervorragender Schriftsteller thätig. Zu seinen bedeutendsten Schriften gehören: 1) die bahnbrechende vierbändige „Geschichte der Pädagogik“ (die 4. Aufl. v. Dr. Dittes und Dr. Hanak ist in der Ausgabe begriffen), 2) die „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“, 3) das „Buch der Erziehung“, 4) „Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule“, 5) „Briefe an eine Mutter“ 2c. Schmidt, der seine Pädagogik auf die Anthropologie stützte, neigt übrigens der von Joseph Gall (1758—1828) begründeten Phrenologie (Schädellehre, Gehirnlehre) zu, die aber für die Erziehungswissenschaft keine sichere Basis gibt.



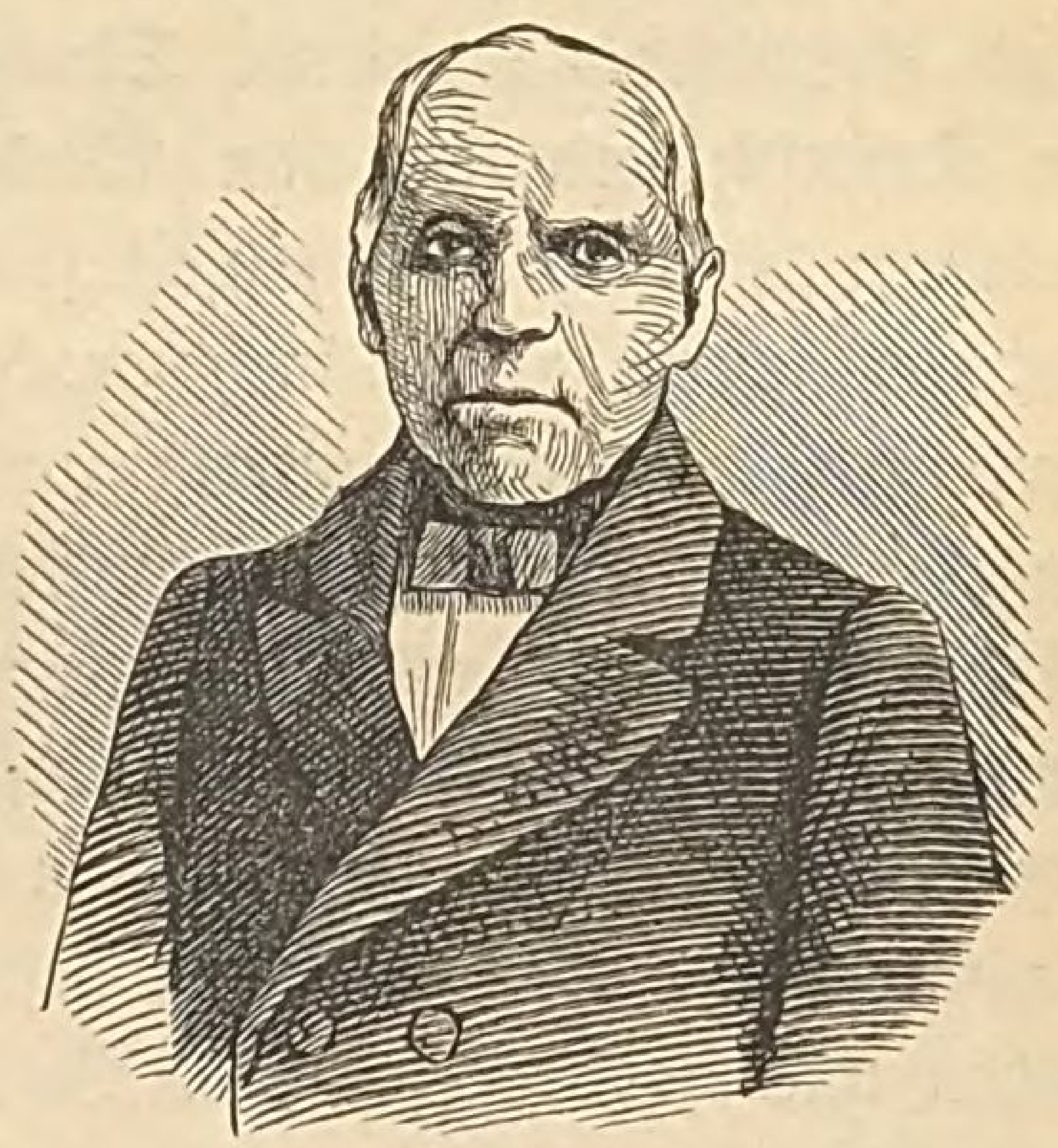
d. **Friedrich Otto** (1806—1876)

wirkte als Rektor der Bürgerschule zu Mühlhausen in Thüringen mit bestem Erfolge. Wie als Praktiker, so bewährte er auch als Theoretiker große Tüchtigkeit. In der Methodik des Zeichnens, der Geographie, besonders aber der deutschen Sprache hat er Bedeutendes geleistet. Unter seinen Schriften ist die vielfach aufgelegte „Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln“, besonders nennenswert, da sie noch immer zu den besten literarischen Produkten auf diesem Gebiete zählt.

Obgleich er den Standpunkt Diesterwegs im Alter nicht mehr in jeder Hinsicht teilte, so schrieb er doch am 30. Dez. 1866 dem ihm befreundeten L. Kellner: „Wir wollen aber am Jahresschlusse noch eines Abgeschiedenen gedenken, von dem wir in unseren jungen Jahren viel Anregung empfangen haben, das ist Diesterweg. Sie werden mit mir einverstanden sein, daß seine Einwirkung auf uns nicht darin bestanden hat, daß er uns für die Behandlung des einen oder anderen Unterrichtsgegenstandes Anleitung gegeben, sondern darin, daß er uns für den Lehrerberuf und für ein ernstes und eifriges Streben nicht zu Tagelöhnern, sondern mit Geist und Kraft das Werk zu treiben, erwärmt, ja erglüht hat. Wir wollen ihm dafür, daß er also auf uns gewirkt, ein dankbares Andenken bewahren" . . . (Kellner, Lebensblätter.)

e. Johann Leonhard Ludwig (1800—1877).

Ludwig, ein Schüler Grasers, der dessen Ansichten mit Erfolg in Süddeutschland verbreitete, ward in Oberfranken geboren und in einem von Graser eröffneten Lehrkurs zu Bayreuth zum Volksschullehrer ausgebildet. Nach Beendigung desselben fand er in Schönbrunn bei Wunsiedel, 1818 in Bindlach als Lehrer und Kantor Anstellung und wirkte an letzterem Orte bis zu seinem am 23. April 1877 erfolgten Tode. Durch eine große Zahl pädagogischer Artikel und Schriften trug er zur Förderung des Volksschulwesens bei. Nachdem er die Herausgabe des III. Bandes der Graserschen „Elementarschule" mitbesorgt hatte, trat er 1840—44 mit der „Vollständig praktischen Bearbeitung der sechs ersten Lebensverhältnisse" hervor, in welcher er das Grasersche Unterrichtssystem auszubauen suchte. Außerdem haben sein „Methodisch-praktisches Handbuch" (1852) und besonders seine „Grundsätze und Lehren der vorzüglichsten Pädagogiker" (3 Teile, 1853—1858) ihm einen Ehrenplatz unter den pädagogischen Schriftstellern verschafft.



In seiner Autobiographie „Ein Lehrerleben" (1876) sagt er: „Unter allen Gegenständen, welche in der Volksschule zu behandeln sind, verursacht Lehrern und Schülern das Auswendiglernen der Sprüche, Hauptstücke und Lieder die meisten Unannehmlichkeiten. Man wendet zwar alle Erleichterungsmittel an, bei den meisten Schülern aber geschieht es umsonst. Bei der Jugend wird gegen diesen wichtigen Gegenstand und gegen die Religion selbst Widerwille und Abneigung, wo nicht gar Haß erzeugt. Es ist darum ernstlich geboten, eine Reform eintreten zu lassen. Vor allem muß die Zahl der zu memorierenden Sprüche und Lieder verkleinert werden. Dabei fragt es sich, ob es nicht besser sei, wenn in dem lutherischen Katechismus die Hauptstücke bloß gelesen, erklärt und das Erklärte auf das Leben angewendet würden. Denn die Erfahrung zeigt, daß die wörtliche Ein-

prägung nicht haftet, sondern bald wieder aus dem Gedächtnisse verschwindet und nutzlos ist. Anders verhält es sich mit einer kleinen Anzahl von Bibelsprüchen und Liedern. Dieselben dienen dem Menschen in seinem Leben oft zum Troste, zur Stärkung im Guten, überhaupt als Lehrer und Leiter auf dem Lebenswege."

Außerdem hat sich noch eine Reihe von Schulmännern verschiedener Geistesrichtung hervorgethan, die im folgenden Paragraphen an entsprechender Stelle Erwähnung finden.

---

§ 28.

Strömungen und Gegenströmungen im Ausbau der Pädagogik nach Diesterweg.

1. Von 1840—1870. Gegen das einseitig auf Verstandes- und Kraftbildung zielende Streben der Pestalozzianer bereitete sich in **Deutschland** seit dem Wirken Harnischs ein Rückschlag vor, insofern nämlich dem einseitigen Formalismus scharf gegenübergetreten wurde. Aber mehr noch hat Harnischs dogmatisch-religiöse und strenggläubige Richtung zur Scheidung der Geister den Anstoß gegeben; denn in diesem Punkte vertrat Diesterweg die aufgeklärte Anschauung, daß das Christentum Christi, nicht das der Kirchen, das Vollendetste und Erhabenste aufstellt, was erdacht und aufgestellt werden kann. Das Christentum Christi kannte keine Konfession, es war frei davon. Sein Kern besteht nach Diesterweg in 3 Grundsätzen und Forderungen: 1. Bete Gott im Geist und in der Wahrheit an; 2. liebe Gott über alles und deinen Nächsten wie dich selbst; 3. wer Gott fürchtet und recht thut, der ist ihm angenehm.

Die Geistlichen beider Konfessionen neigten mehr der von Harnisch, die Lehrer der von Diesterweg vertretenen Anschauung zu. Da die letzteren auch die Forderung stellten, die Schule müsse Staatsanstalt und durch Fachmänner beaufsichtigt werden, so fingen die Regierungen an, die Bewegung in der Lehrerwelt mit Mißtrauen zu beobachten. So war in Bayern unter dem Ministerium Abel der engste Anschluß von Schule und Kirche und die schärfste Ausprägung des konfessionellen Charakters der Schulen angebahnt und der Schule mehr und mehr der Stempel eines kirchlichen Instituts aufgeprägt worden. Auch wurden strenge Vorschriften in Bezug auf die Christenlehrpflicht, das Verhalten, das Barttragen der Lehrer 2c. erlassen. Schlimmer noch stand es für die Lehrer-

bestrebungen in Preußen. Der Lehrer Wander zu Hirschberg in Schlesien wurde „wegen Verspottung der Landesgesetze und Anordnungen im Staate“ verhaftet, mit dem halben Gehalte seines Amtes entsetzt, aber nach eingelegter Berufung freigesprochen. Verdächtigungen, Haussuchungen und Verhaftungen kamen damals in allen Provinzen Preußens vor, besonders in Schlesien, wo die Seminare Breslau und Bunzlau eine höhere geistige Bildung vermittelten. Als der im Seminar zu Breslau wirkende neue Seminardirektor den kirchlichen Standpunkt mit unpädagogischer Strenge durchzuführen suchte und die Seminaristen sich dadurch zur Unbotmäßigkeit verleiten ließen, wurden i. J. 1845 infolge solcher Vergehen 19 Zöglinge entlassen und nach einer Visitation Stiehls i. J. 1846 das Seminar selbst aufgelöst. Auf die preußischen Lehrer wirkte der Vorgang wie ein Donnerschlag, denn wenige Wochen vorher, am 12. Januar, hatten sie Pestalozzis 100jährigen Geburtstag unter beredtem Ausdruck ihrer Wünsche und Hoffnungen gefeiert. Als Diesterweg sich in der Angelegenheit des Pestalozzistiftes an den König wandte, antwortete dieser höchst ungnädig, Diesterweg und seine Richtung wirkten durchaus nicht im Sinne Pestalozzis. Diesterwegs Entlassung folgte, auf sie die Abkürzung der Seminarzeit, die Verlegung der Seminare in kleine Städte, die Überwachung der Lektüre der Lehrer ꝛc.

Im schroffsten Gegensatz zu diesen beengenden Maßnahmen erhob sich der stürmische Geist des Jahres **1848**. Die Lehrer Alldeutschlands beteiligten sich lebhaft an der Bewegung und verlangten fast einstimmig Trennung der Schule von der Kirche*), Erhebung der Schule zur Staats-(National-)Anstalt, Einsetzung besonderer Unterrichtsministerien, Beaufsichtigung durch Fachmänner, Abschaffung der geheimen Konduitenlisten, Verleihung des Charakters als Staatsdiener an die Lehrer ꝛc. Jedoch es blieb bei dem Ausdruck ihrer Wünsche, ja derselbe hatte für solche, die in der Bewegung hervorgetreten waren, die unangenehmsten Folgen und zwang gar manchen, sein Heil jenseits des Ozeans zu suchen. Als die Nationalversammlung in Frankfurt auseinanderging, begann nämlich die rückläufige Bewegung aufs neue. Die preußische

*) Nicht von der Religion. Auch heute verstehen die Lehrer darunter nur die Aufhebung der ausschließlichen Aufsicht und Leitung der Volksschule durch die Geistlichen.

Verfassung vom 31. Januar 1850 setzte zwar in Artikel 26 fest: „Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichtswesen“; Volksschullehrer und Seminarlehrer wurden auch über die wirklichen Bedürfnisse gehört, aber zu einem Unterrichtsgesetze konnte man nicht kommen. Da unternahm es der Minister von Raumer, durch die von Stiehl verfaßten drei Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober **1854** die evangelische Volksschule auf dem Verwaltungswege einheitlich zu gestalten. Diese Regulative betrafen die Einrichtung des Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts. Wenn nun schon das Regulativ vom 3. Oktober für die Volksschule die Lehrziele herabdrückte und engere Kreise des Wissens zog, innerhalb welcher die Kinder an dem zum vollen Verständnis gebrachten Inhalt ihre Kraft üben sollten, so begingen die beiden anderen Regulative über Lehrerbildung den noch größeren Fehler, daß sie die einklassige Volksschule auch zur Norm für die Lehrerbildungsanstalten erhoben. Der Lehrerstand muß aber in seiner Bildung gehoben, nicht herabgedrückt werden. — Auch in anderen Staaten wurde das Schulwesen im Sinne der erwähnten Regulative reorganisiert. So erschienen **1856** in Sachsen, **1857** (am 15. Mai) in Bayern Normative für Lehrerbildung, die auf ähnlichen Prinzipien beruhten. Nur die kleineren deutschen Staaten blieben der Pestalozzischule treu.

Mit Beginn des 6. Decenniums unseres Jahrhunderts zeigte sich eine gewaltige Regung auf dem Gebiete des Volksschulwesens in allen Ländern. Die Völker selbst fingen an, sich mehr und mehr für das wichtige Institut der Volksschule zu interessieren, und die Landesvertretungen forderten zaudernde Regierungen auf, die Schulfrage den Anforderungen der Zeit entsprechend zu regeln.

Das Schulwesen in Sachsen war durch Gesetz v. J. 1835, in Baden und Württemberg durch Gesetze v. 1836, in Hannover durch solches v. 1845 geordnet worden. Im Jahre **1861** kam nun in Bayern ein Schuldotationsgesetz, i. J. **1863** im Herzogtum Gotha ein freisinniges Schulgesetz zustande. — **1864** wurde in Baden ein auf liberalen Anschauungen beruhendes Schulgesetz vereinbart und dasselbe durch Novellen i. d. J. 1864 und 1868 ergänzt. Im folgenden Jahre (**1865**) geschah das Gleiche in Württemberg, wo man indes den hergebrachten Verhältnissen größere Berücksichtigung schenkte. Nachdem 1864 der bayerische Lehrerverein in einer

Denkschrift seine Wünsche ausgesprochen, erschien am 29. September **1866** in Bayern ein neues Normativ für die Lehrerbildung, das die Organisation förmlicher Präparandenschulen brachte und das Lehrziel der Seminarien mit Berücksichtigung der Zeitforderungen höher stellte. — Nach dem Siege der Intelligenz bei Sadowa verlangten sofort die bayerischen Landtagskammern die Einbringung eines Schulgesetzes auf freisinniger Grundlage, dessen Vorlage **1867** erfolgte, dessen Zustandekommen aber an dem Widerstreben der Kammer der Reichsräte **1869** scheiterte. Selbst die preußische Regierung brachte am Ende d. J. **1869** ein schon **1817** den Lehrern versprochenes und 1850 in der Verfassung angekündigtes Unterrichtsgesetz vor die beiden Häuser des Landtags, das aber der liberalen Mehrheit des Abgeordnetenhauses nicht genügte.

In **Österreich** (Vgl. pag. 366) trat mit dem Abschluß des Konkordats (1855) die Betonung des konfessionellen Standpunktes schärfer hervor. Doch brachte die veränderte Zeitströmung mancherlei Verbesserungen, wozu die Lehrerpresse (Österr. Schulbote), die verbesserten Schulbücher (M. A. Becker, Th. Vernaleken), zahlreiche Konferenzen, höhere Forderungen an die Lehrerbildung ꝛc. das ihrige beitrugen. Trotz der beengenden Schranken nahm das österreichische Volksschulwesen in den fünfziger und sechziger Jahren doch einen Entwicklungsgang, welcher der Neugestaltung desselben die Wege ebnete. Einen energischen Aufschwung nahm dasselbe jedoch erst mit dem Ausscheiden Österreichs aus dem deutschen Bunde nach dem Kriege von 1866. Das Bedürfnis einer Umgestaltung hatte sich in dem Bewußtsein des Volkes eingewurzelt, weshalb die Stadt Wien i. J. 1867 für die Lehrerfortbildung ein städtisches Pädagogium begründete und die Leitung dem rühmlich bekannten Dr. Dittes übertrug. Am 25. Mai 1868 wurde ein Reichsgesetz vereinbart, das die Schulleitung dem Staate zusprach, und dem das vorzügliche Reichsschulgesetz vom 14. Mai 1869 folgte, auf Grund dessen die zweck- und zeitgemäße Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. Aug. 1870 verabfaßt wurde. Durch diese Gesetze ward die Schulaufsicht neu geregelt, die Schulpflicht auf 8 Jahre ausgedehnt, die Schulen wurden in allgemeine Volksschulen und Bürgerschulen gegliedert, die Lehrziele erweitert, Kindergärten empfohlen, die Lehrerbildung reformiert und eine große Anzahl neuer Lehrerbildungsanstalten, Fortbildungskurse und Lehrerbibliotheken gegründet. Österreich besitzt eines der besten Schulgesetze der Welt und hat namhafte Schulmänner, die an der erfolgreichen Durchführung desselben arbeiten (Lindner †, Niedergesäß †, Vernaleken, Frisch, Jessen, Hannak, Willmann, Mich ꝛc.).

Galt die Volksschule bis zum Jahre 1840 fast überall noch als eine allgemeine Menschenbildungsanstalt, so wurde sie nach dieser Zeit mehr oder minder ein Kampfobjekt der Politik, auf welches nun von den verschiedensten Seiten Einfluß zu gewinnen gesucht wird.

2. Die Vertreter der Kirchenpädagogik.

In dem streng konfessionellen Sinne Harnischs wirkten in dem eben beschriebenen Zeitraum sowohl Männer der protestantischen als der katholischen Kirche durch ihre Lehrthätigkeit und ihre Schriften.

I. Protestantische Theologen.

a. **Christian Palmer (1811—1875)**, der Sohn eines württembergischen Lehrers, wurde nach vollendeten theologischen Studien Pfarrvikar, dann Repetent am Tübinger theol. Seminar, Archidiakonus und 1852 Professor der Theologie daselbst. Unter seinen pädagogischen Schriften ist seine „Evangelische Pädagogik" (Stuttgart 1853, 5. Aufl. v. Gundert 1882) erwähnenswert, in welcher er die Idee einer evangelischen Erziehungs- und Unterrichtslehre konsequent, doch in mildem Sinne durchführt. Dieselbe hat in evangelischen Kreisen großes Ansehen gewonnen.

„Sie zerfällt in 3 Hauptteile: 1. die pädagogische Fundamentallehre, 2. das evangelische Schulamt und 3. das evangelische Rettungswerk, so daß im ersten die Erziehung als Werk der natürlichen, durch das Evangelium geheiligten Kinderliebe, im zweiten als Werk der beschworenen Berufstreue in amtlicher Form und in einem das ganze Volk erfassenden Organismus, im dritten als Werk des rettenden Erbarmens erscheint." Das Erziehungsbedürfnis stützt er auf die Lehre von der Erbsünde und läßt die Erziehung mit der Taufe beginnen, welche den Erzieher verpflichtet, das Geschenkte christlich zu erziehen. (Bugenhagen.)

b. **G. A. Riecke**, Pfarrer in Neuffen, schrieb eine gern gelesene „Erziehungslehre". 4. Aufl. Stuttgart 1873.

c. **Gustav Ad. Ludw. Baur (1816—1892)**, Theolog und Pädagogiker, 1849 Prof. der Theol. in Gießen, 1861—70 Hauptpastor bei St. Jakob in Hamburg, dann wieder Prof. in Leipzig. Er bearbeitete eine Anzahl Artikel in Schmids Encyklopädie des Unterrichts- und Erziehungswesens, außerdem: „Grundzüge der Erziehungslehre". (3. Aufl. Gießen 1876).

d. **Gerhard v. Zezschwitz (1825—1886)** aus Bautzen, wurde 1858 ordentl. Prof. der Theol. in Leipzig, 1865 in Gießen, 1866 in Erlangen, wo er 20 Jahre hindurch wirkte. Sein „Lehrbuch der Pädagogik" ist ein gründliches Werk und dem kirchlichen Geiste nach mit Palmers evangelischer Pädagogik verwandt.

II. Katholische Theologen.

a. **Martin Durſch** (geb. 1800) war einige Jahre Gymnasiallehrer, dann Pfarrer in Wurmlingen und Rottweil. In seiner

„Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Boden des katholischen Glaubens“ (Tübingen 1851) sucht derselbe nachzuweisen, daß außer der katholischen Kirche kein Heil und keine Erziehung möglich sei. Das Werk gelangte im katholischen Deutschland zu großem Ansehen.

In gleichem Sinn und Geist wirkte

b. **Karl Barthel (1802—1861)**, ein namhafter preußischer Schulmann, geb. zu Breslau, wo er Philologie und Theologie studierte. Er hat sich später als Pfarrer und Kreisschulinspektor, als Seminardirektor zu Paradies (Posen) und als Regierungs- und Schulrat in Liegnitz und Breslau um das Schulwesen verdient gemacht. Seine „Schulpädagogik für katholische Schulen“ (Breslau 1848) wurde von Wanjura in neuer Bearbeitung herausgegeben.

Von demselben Standpunkte aus hat

c. **Ohler**, Seminardirektor in Bensheim, die „Unterrichts- und Erziehungslehre“, d. **Alban Stolz** († 1883), Professor in Freiburg i. Br., seine bedeutsame „Erziehungskunst“ verfaßt, und e. **Rolfus** und **Pfister** haben eine „Realencyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien“ bearbeitet, welche von 1872 an in 2. Auflage erschien.

3. Die Vertreter der sogenannten „wissenschaftlichen“ Pädagogik.

Die Pädagogik ist auch von den Philosophen auf dem Boden Herbarts und Benekes weiter ausgebaut worden. Anfänglich weniger beachtet, hat die Herbart-Zillersche Pädagogik in dem letzten Decennium durch die Inanspruchnahme des Prädikats „wissenschaftlich“ und durch manche von den Anhängern der wissenschaftlich-praktischen Pädagogik Diesterwegs und Benekes abgelehnten Neuerungen einen heftigen Kampf entfesselt, der noch nicht beendet ist, aber allmählich in ruhigere Bahnen einlenkte, seitdem nachgewiesen wurde, daß manche Lehrsätze der „wissenschaftlichen“ Pädagogik nicht neu, andere verfehlt und wertlos sind, wieder andere aber als brauchbare und wertvolle Ergänzung der Pestalozzisch-Diesterwegschen Pädagogik erscheinen.

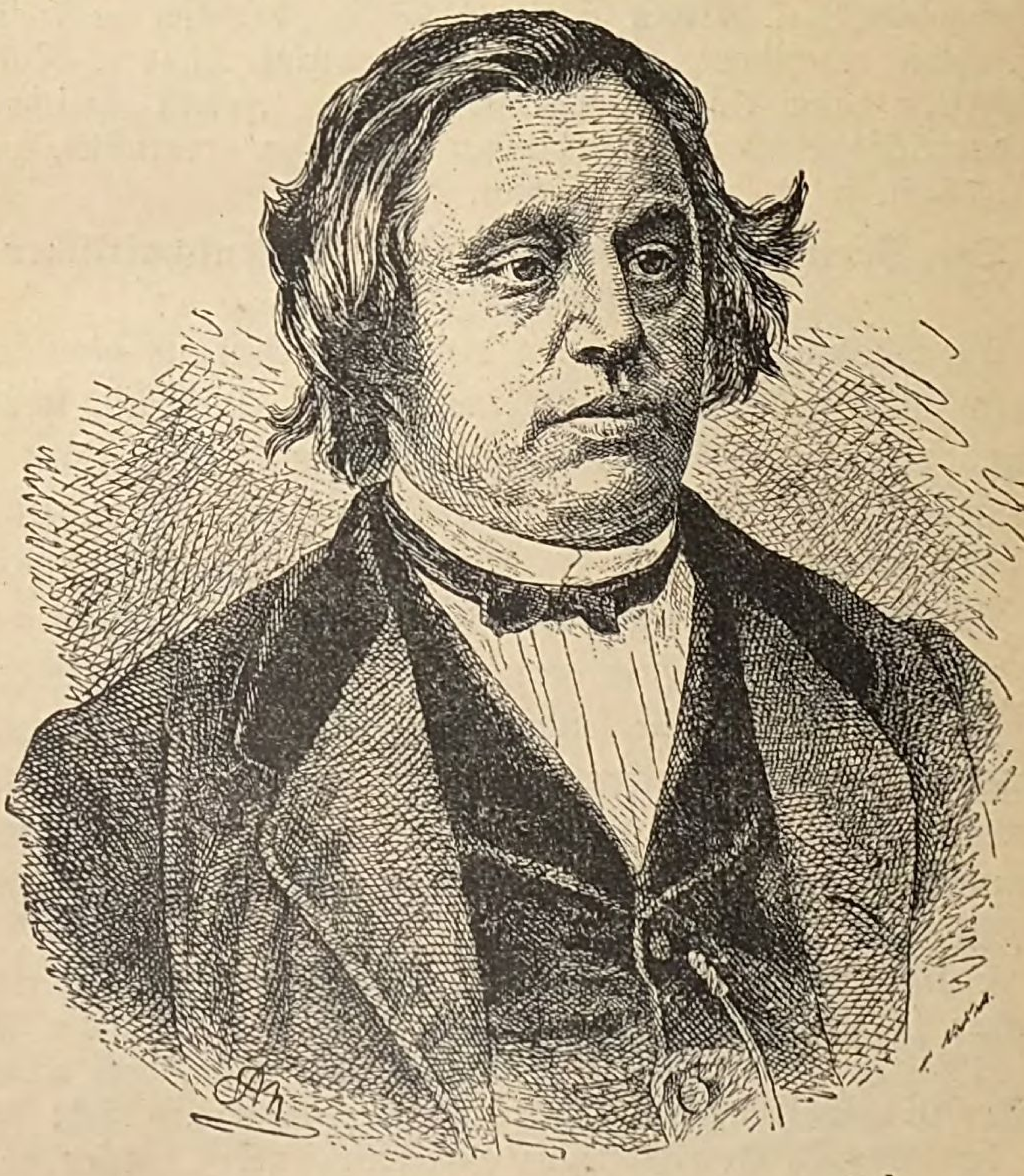
I. **Zur Schule Herbarts** gehören:

a. **Dr. Th. Waitz (1821—1864)**, Professor in Marburg. In seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1852, II. u. III. Aufl. v. Willmann, 1875 u. 1883) schließt er sich an Herbart an, doch verwirft er dessen Unterscheidung von Zucht und Regierung und faßt beide unter dem Begriffe Gemütsbildung zusammen, neben welcher er die Bildung der Anschauung und der Intelligenz behandelt.

b. **Dr. K. Volkmar Stoy (1815—1885)**, studierte Theologie, wurde Privatdozent und Prof. der Philosophie in Jena, 1865 in Heidelberg, von wo er sich 1867 mit Urlaub nach Bielitz begab,

um dort ein Lehrerseminar nach seinen Grundsätzen einzurichten. Im Jahre 1874 kehrte er wieder nach Jena zurück und wirkte dort als Professor und Schulrat bis zu seinem Ende. In Jena hatte er ein pädagogisches Seminar und eine Erziehungsanstalt gegründet und dadurch der Herbartschen Pädagogik Vorschub geleistet. Von seinen Schriften sind (neben einer großen Anzahl von Artikeln in der 1880 eingegangenen „Allgem. Schulzeitung") besonders erwähnenswert: „Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen" (Leipzig 1855), „Haus- und Schulpolizei" (1856), „Encyklopädie der Pädagogik" (1861, II. Aufl. durch Methodologie und Literatur vermehrt 1878), Organisation des Lehrerseminars Bielitz (1869). Schulrat Dr. v. Sallwürk hat ihm in den „Deutsch. Blättern f. Erziehg. u. Unt." (Langensalza 1885) einen Nachruf gewidmet.

c. **Tuiskon Ziller** (1817–1882)



Aus Dr. Karl Langes: „Tuiskon Ziller."

wurde am 22. Dezember 1817 zu Wasungen in Sachsen-Meiningen geboren, besuchte das Gymnasium in Meiningen, studierte auf der

Universität zu Leipzig Philologie, um darnach eine Gymnasiallehrerstelle in Meiningen zu übernehmen. Bald zog es ihn jedoch wieder auf die Hochschule, wo er jetzt die Rechte studierte und darnach als Privatdozent der Jurisprudenz sich habilitierte. Nach seiner Überzeugung erschien ihm eine Umgestaltung der menschlichen Gesellschaft, eine Reformation des sozialen Lebens im Geiste des Christentums und nach ethischen Prinzipien als dringend nötig. Bald erkannte er, daß dies nur durch eine bessere, zweckmäßige Jugenderziehung bewirkt werden könne, und so führte ihn das ethisch-soziale Interesse von der Politik zur Pädagogik, welche er in ihrem Verhältnisse zu den Zwecken der Gesellschaft wissenschaftlich fortzubilden suchte. 1864 wurde Ziller außerord. Prof. der Philosophie und Pädagogik in Leipzig. Im J. 1861 eröffnete er ein pädagogisches Seminar, mit welchem 1862 eine Übungsschule verbunden wurde. Mit den Mitgliedern des Seminars gründete er 1868 den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik", der zum Mittelpunkte der Herbart-Zillerschen Schule (wie sie jetzt genannt wird) wurde. Von seinen Schriften seien erwähnt: „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" (Leipzig 1856), „Die Regierung der Kinder" (1858), „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" 1865, II. Aufl. v. Vogt (1883), „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" (1876, neu bearb. v. Just). Hiezu kommt noch das „Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik," das nun von Prof. Vogt herausgegeben wird. (Vergl. Lange, T. Ziller, Blätter der Erinnerung. Leipzig, Matthes. 1884.)

Ziller hat Herbarts Unterrichtsgrundsätze weiterzubilden gesucht: a) durch die Lehre von der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes nach den sog. „kulturhistorischen Stufen", wornach der „Gesinnungsstoff", der besonders geeignet sein soll, eine erziehende Wirkung auszuüben, hauptsächlich der Welt- und Religionsgeschichte zu entnehmen ist. (1. Schuljahr: 12 Märchen, 2. Sch.: Geschichte Robinsons, 3. Sch.: Geschichte der Patriarchen, 4. Sch.: Zeit der Richter, 5. Zeit der Könige, 6. Das Leben Jesu, 7. Die Apostelgeschichte, 8. Die Reformationsgeschichte.) Diese Stoffe sollen den Entwicklungsstufen des Kindes und zugleich den Kulturstufen der Menschheit entsprechen; b) durch die Lehre von der Konzentration des Unterrichts" um einen geeigneten „Gesinnungsstoff", der als Mittelpunkt für sämtliche Unterrichtszweige gedacht ist, zu dem diese in Beziehung gebracht werden sollen, und c) durch die Lehre von den sog. „formalen Stufen" (Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode), nach welchen jede „methodische Einheit" (Pensum) durchgearbeitet werden soll. Seine Aufstellungen haben jedoch nur teilweise Zustimmung erlangt.

d. Die Herbartschen und Zillerschen Grundsätze haben besonders durch **Rein**, Pickel, Scheller und Staude Anwendung in der „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts" (die sog. 8 Schuljahre) gefunden. Vorläufig ist dies Unternehmen noch als ein Versuch zu bezeichnen, dem es zwar nicht an Beifall mangelt, dem aber die allgemeine Anerkennung abgeht. Prof. Dr. Rein, Direktor des pädagogischen Seminars in Jena, hat auch eine „Pädagogik im Grundriß" (Stuttgart, Göschen 1890) geschrieben, welche zur Einführung in die Herbart-Zillersche Pädagogik recht geeignet erscheint.

e. Weitere Anhänger dieser Richtung sind: Ludwig **Strümpell**, Prof. in Leipzig (Grundriß der Psychologie, Grundriß der Logik, Psychologische Pädagogik), Lazarus (Leben der Seele), Dr. K. Lange (Über Apperzeption), Dr. Kern, † 1892 (Grundriß der Pädagogik), Dr. Lindner, † 1886 (Encyklopäd. Handbuch, Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre), Willmann (Päd. Vorträge, Herbarts pädagogische Schriften); Dörpfeld (Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Der didaktische Materialismus. Über Denken und Gedächtnis. Leidensgeschichte der Volksschule) trat vermittelnd auf; ferner Fr. Bartholomäi, Wiget, E. Ackermann (Pädagogische Fragen. Die Phantasie), Helm (Grundzüge der empirischen Psychologie und der Logik), Flügel, Eberhard u. a.

Die Herbart-Zillersche Pädagogik, deren psychologische und ethische Grundlagen in manchen Stücken angefochten werden, hat dennoch auf die Fortbildung der Volksschulpädagogik großen Einfluß geübt und Anregung gegeben zur tieferen Auffassung ihrer Aufgabe. Die Forderung, daß aller Unterricht erziehlich wirken und Interesse erzeugen solle, ist richtig; die Trennung der Erziehung in Zucht und Regierung dagegen erscheint gezwungen. Die Einhaltung einer psychologisch begründeten Stufenfolge im Lehr- und Lernprozeß ist gut und zweckfördernd, aber nicht neu und darf auch nicht in mechanischer Weise Anwendung finden. Die Konzentration Zillers führt zu einem künstlichen Zusammentragen des Lehrstoffes und zu gleichzeitigem Loslösen der Stoffpartien aus ihrem natürlichen Zusammenhang. Eine solche Konzentration erzeugt Langeweile und ertötet das Interesse. Die Annahme der 8 Kulturstufen ist mindestens ganz willkürlich und unvollständig. (Vgl. Schumann, Lehrbuch d. Pädagogik p. 410.)

II. Zu den ausgesprochenen, treuen Anhängern Benekes gehört:

Johann Gottlieb Dreßler, geb. **1799** zu Neukirch, gest. in Bautzen **1867.** Er war zuerst Lehrer an einer Dorfschule, besuchte dann das Gymnasium und die Universität, um Theologie zu studieren und dann ein Pfarramt zu verwalten. Im J. 1831 wurde er Seminardirektor zu Bautzen, wo er mit bestem Erfolge wirkte. In weiteren Kreisen wurde er durch die Wiederherausgabe von Benekes „Lehrbuch der Psychologie" und von dessen „Erziehungs- und Unterrichtslehre" bekannt. Seine „Beiträge zu einer besseren Gestaltung der Psychologie und Pädagogik" (1840) und seine „Praktische Denklehre", welche er im freien Anschlusse an Beneke bearbeitete, riefen Anerkennung und Angriffe hervor.

In neuerer Zeit hat Benekes Psychologie in dem hervorragenden Schulmann **Dr. Friedrich Dittes** einen Vertreter gefunden. Derselbe wurde 1829 zu Irfersgrün im sächs. Vogtlande geboren, besuchte das Seminar in Plauen und studierte 1851—52 und 1858—60 in Leipzig. Nachdem er an verschiedenen Volksschulen und zuletzt an der

Realschule zu Chemnitz gewirkt und für die liberalere Neugestaltung des sächsischen Schul- und Seminarwesens mutig eingetreten, ward er 1865 zum Schulrat und Seminardirektor in Gotha, 1868 zum Direktor des Pädagogiums in Wien berufen, von dessen Leitung er nach vielen Kämpfen für die freiheitliche Gestaltung des österreichischen Schulwesens 1881 zurücktrat. Sein bedeutendstes Werk ist die „Schule der Pädagogik," in welcher er die Psychologie, Logik, Erziehungs- und Unterrichtslehre, die Methodik der Volksschule und die Geschichte der Erziehung vereinigt herausgab (Leipzig, Klinkhardt). In seiner hervorragenden Monatsschrift „Pädagogium" ist er stets energisch für die Diesterwegsche Pädagogik ein- und gegen die „wissenschaftliche" aufgetreten, weshalb er eigentlich dem folgenden Abschnitt hätte eingefügt werden sollen.

Erwähnt muß hier noch werden, daß bedeutende Männer der Wissenschaft ihre Psychologie auf naturwissenschaftlicher Grundlage aufbauen. So haben z. B. Lotze, Wundt, Preyer zc. durch ihre Bemühungen, die Erscheinungen des Seelenlebens mit den physiologischen Thatsachen in Beziehung zu setzen, wertvolle Bausteine für die Pädagogik geliefert, weshalb das Studium ihrer Schriften sich von selbst empfiehlt. — Dr. Bartels, Pädagogische Psychologie v. G. Lotze. Jena, Maucke. 1891. — Wundt, W., Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig 1874. — Preyer, Die Seele des Kindes. Leipzig, Grieben. 1890.

4. Der Ausbau des Volksschulwesens und der wissenschaftlich-praktischen Pädagogik seit dem Jahre 1870.

I. Der Ausbau.

Zu einem solchen gaben neben den Bestrebungen der Herbartianer besonders äußere Verhältnisse einen mächtigen Anstoß. Die Kriegserklärungen Frankreichs (19. Juli) und des Vatikans (18. Juli 1870), die zunächst die siegreiche Niederwerfung Frankreichs zur Folge hatten, wurden auch zum Ausgangspunkt einer lebhaften Bewegung auf dem Gebiete der Kirche und Schule. Die Übergriffe der kirchlichen Hierarchie sollten vom Staate erfolgreich zurückgewiesen werden, wodurch der sogenannte „Kulturkampf" mächtig entbrannte, in welchem die Schule als ein wirksames Kampfmittel betrachtet wurde. Damit begann die Zeit neuer Reformen. Der um die Hebung der Schulen und Verbesserung der Lehrerverhältnisse verdient gewordene preußische Abgeordnete Harkort wies nach, daß unter der Herrschaft der Regulative die Lehrer- und Schulbildung zurückgegangen sei, weshalb man derselben nun wieder mehr Aufmerksamkeit zuwandte. Zunächst kam (1872) in Preußen ein neues Schulaufsichtsgesetz zustande, und am 15. Okt. 1872 beseitigte der Kultusminister Dr. Falk die Raumerschen Regulative von 1854 und ersetzte sie durch die von Geheimrat Dr. Schneider verfaßten „All-

gemeinen Bestimmungen", die auf dem Gebiete der Volksschulorganisation und der Lehrerbildung einen Fortschritt aufweisen, der Diesterwegschen Pädagogik wieder näher kommen und eine erhöhte Regsamkeit und eine gesteigerte berufliche und literarische Thätigkeit auf dem Volksschulgebiete im Lehrerstande aller deutschen Länder hervorriefen.

Auch die Hebung des materiellen Wohles des Lehrerstandes lag dem Minister am Herzen, wie die Vermehrung der Aufwendungen für die Volksschule und die Lehrerbildungsanstalten bezeugt. Leider mußte er i. J. 1879 dem Minister von Puttkammer, dieser aber 1881 dem Minister v. Goßler weichen, welche indes die „Allgemeinen Bestimmungen" im wesentlichen aufrecht erhielten. Der letztgenannte Minister bethätigte ein lebhaftes Interesse für die Jugend- und Turnspiele und wandte dem Lehrerstande stets sein besonderes Wohlwollen zu, wie das Pensionsgesetz v. J. 1885 und die Vorlage eines Unterrichtsgesetzes i. J. 1890 beweisen. Auf Anregung Kaiser Wilhelm II., der dem Schulwesen große Aufmerksamkeit schenkt*) und demselben vor allem eine nationale Basis gegeben wissen will, hat er auch den Geschichtsunterricht mit besonderer Sorgfalt gepflegt. Der ihm i. J. 1891 folgende Minister Graf v. Zedlitz-Trützschler legte ein Unterrichtsgesetz vor, das die Schule wieder unter die Herrschaft der Kirche gebracht hätte. Die Aufregung, die es im ganzen Reiche hervorrief, brachte den Minister zu Fall, das Gesetz wurde von ihm zurückgezogen. Ihm folgte Dr. Bosse im Amte.

In Bayern wurden unter dem Minister v. Lutz vom Jahre 1872 an die Lehrergehalte wiederholt aufgebessert, Alterszulagen gewährt, Kreisschulinspektoren zur Aufsicht berufen und konfessionell gemischte Schulen ermöglicht, die Verordnung darüber 1883 aber wieder eingeschränkt. Im Jahre 1890 folgte ihm Dr. v. Müller, der mancherlei Reformen eingeführt hat und anbahnt. — In Gotha fanden Verbesserungen im Schulwesen statt, Baden hat 1874, 1887 und 1891 neue und verbesserte Schul- und Dotationsgesetze erhalten, Württemberg 1872, 1877 und 1891. — Das Schulgesetz für das Königreich Sachsen vom 26. April 1873 ist noch auf lange hin als mustergültig zu bezeichnen. Dasselbe gliedert sich in 4 Ab-

---

*) Kabinettsordre vom 1. Mai 1889.

teilungen (37 §§): 1. Allgemeine Bestimmungen; 2. Einrichtung der Volksschulen; 3. Ausbildung, Anstellung und Rechtsverhältnisse der Lehrer und Lehrerinnen; 4. Aufsicht über die Volksschulen. Die Volksschule ist in eine einfache, mittlere und höhere und in die Fortbildungsschule gegliedert. Einklassige Schulen gibt es nicht. Dem Ministerium sind die Bezirksschulinspektoren untergeordnet, welche aus dem Verwaltungsbeamten des Bezirks und dem Bezirksschulinspektor (als Fachmann) zusammengesetzt sind. Es gibt 28 Bezirksschulinspektoren, die sich trefflich bewährt haben. Der Seminarkursus ist seit 1877 sechsjährig. Lateinische Sprache, Psychologie und Logik sind Lehrgegenstände. Die Lehrergehalte wurden 1891 aufgebessert. — Das Volksschulwesen in Hessen ist durch das Gesetz vom 16. Juni 1874 reorganisiert worden und schließt sich im Prinzip dem sächsischen an. (Simultanschule im Vordergrunde, Normal-Lehrplan, paritätische Seminarien, erweiterte Prüfung für Oberlehrer und Kreisschulinspektoren, obligatorische Fortbildungsschule.) — Sachsen-Weimar hat 1874, Sachsen-Meiningen 1875 ein neues Schulgesetz erhalten, das die Leitung der Schulen Fachmännern überträgt.

Überall herrscht reges Streben, die Volksschule zur wahren Nationalschule zu gestalten. Von der Kirche mit Vorliebe Tochter genannt, ist die Volksschule, wie die Geschichte ihrer Entwicklung lehrt, im Laufe der Zeit ein legitimes Kind des Staates geworden. Derselbe hat von der Reformation bis heute durch die von ihm gegebenen Kirchen- und Schulordnungen und Schulgesetze, durch die Mittel, welche er der Volksschule zuwies, und zumeist durch die Sorge für die Bildung der Lehrer sie erst existenz- und entwicklungsfähig gemacht und auf den heutigen Standpunkt gehoben. Er muß auch, um seiner Kulturmission zu entsprechen, sie immer mehr so gestalten, daß sie allgemeine Menschenbildung in nationaler Form und individueller Ausprägung zu fördern vermag.

II. Die wissenschaftlich-praktischen Pädagogen der Neuzeit.

Zu den Männern, welche in diesem Sinne teilweise noch zu Diesterwegs Zeit, teilweise nach ihm als wissenschaftlich-praktische Pädagogen hervorragend thätig waren und mit Erfolg auf die Entwicklung des Volksschul- und Lehrerbildungswesens einge-

wirkt haben, gehören besonders Ludwig Kellner, der sich später allerdings mehr der kirchlichen Richtung angeschlossen hat, und Karl Kehr.

a. **Ludwig Kellner,**

geb. d. 29. Jan. **1811**, † d. 18. Aug. **1892**, wurde zu Kalteneber bei Heiligenstadt in Preußen als der Sohn eines Lehrers, der ein unmittelbarer Schüler und begeisterter Anhänger Pestalozzis war, geboren und von demselben sorgfältig erzogen. Schon mit dem 10. Jahre verwendete ihn der Vater zur Beihilfe in der Schule. Darnach trat er in das Gymnasium zu Heiligenstadt und später in das zu Hildesheim ein, wo durch den rühmlichst bekannten naturwissenschaftlichen Schriftsteller, Prof. Leunis, die Neigung zur Naturgeschichte, besonders zur Botanik in ihm erweckt wurde. Da es ihm an Mitteln zur Fortsetzung des Studiums an einer Universität gebrach, bezog er das Simultanseminar für Stadtschulen in Magdeburg, das unter des berühmten Zerrenner Leitung stand. Nach anderthalbjährigem Aufenthalt bestand er das Abgangsexamen vorzüglich und wurde als Lehrer in Erfurt angestellt, später aber als Seminarlehrer an das neu errichtete und von seinem Vater geleitete katholische Seminar in Heiligenstadt berufen, das sehr dürftig mit Lehrmitteln ausgestattet war, so daß er solche oft selbst anfertigen mußte, weil die Mittel hiezu von der Regierung nicht zu erhalten waren. Obwohl Kellners Thätigkeit als Seminarlehrer rühmend anerkannt wurde, so wurde es doch getadelt, daß er in einzelnen Fächern über die Grenzen des Seminarunterrichts hinausging. Der Nachfolger seines Vaters wurde er nicht, weil man das Seminar geistlicher Leitung anvertrauen wollte; dafür erhielt er 1848 die Berufung zum Schul- und Regierungsrat nach Marienwerder, woselbst er bis zum Jahre 1855 mit vielem Erfolge seines Amtes waltete, aber auf seinen Wunsch hin aus der sprachlich, national und konfessionell gemischten Gegend in das katholische Trier a. d. Mosel versetzt wurde. Hier entfaltete er eine segensreiche Thätigkeit bis zum Jahre 1886, um im Alter von 75 Jahren in den Ruhestand zu treten. Zur Feier seines 75. Geburtstages sind ihm aus allen Kreisen der deutschen Lehrerschaft Zeichen der Anerkennung und Verehrung zu teil geworden, denn weitbekannt und hochgeschätzt war seine schriftstellerische Thätigkeit. Wer kennt nicht Kellners „Aphorismen", diese goldenen Äpfel in silbernen Schalen, welche so viele Lehrer gemütlich angeregt und zum eifrigen Studium begeistert haben! Seine zahlreichen Werke begründeten seinen Ruhm weit über die Grenzen des Vaterlandes hinaus, die methodischen durch ihre gesunde, praktische Anlage, die pädagogischen durch ihre tiefen Gedanken und gemütreichen Darstellungen, alle aber durch ihre klassische Form und ihren sittlich-religiösen Grundton. Die wichtigsten derselben sind:

1. „Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht," 3 Bände.

2. „Ausgewählte Musterstücke, Sätze, Sprichwörter, Rätsel und Gedichte für Volksschulen."

3. „Deutsches Lese- und Bildungsbuch für höhere Schulen." 12. Aufl. Herder, Freiburg i. Br.

4. „Lesebuch für Ober- und Mittelklassen." 10. Aufl.

5. „Wenigs Wörterbuch." (3 Auflagen desselben.)

6. „Die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen." 13. Aufl.

7. „Pädagogische Mitteilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens." (2 Bände.)

8. „Volksschulkunde."

9. „Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern." 3. Aufl.

10. „Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts." 9. Aufl.

Außerdem gab er viele Jahre den „Schulfreund" heraus und verfaßte Artikel für den „Pädagogischen Jahresbericht" und andere Zeitschriften, früher auch für Diesterwegs „Rheinische Blätter,"

Der am 18. August 1892 im Alter von 81 Jahren verschiedene Pädagoge huldigt ausgesprochen nicht der philosophischen oder sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik, sondern der mehr praktischen Richtung eines Diesterweg, dessen Verdienste er voll und ganz anerkennt, wenn er auch seinen kirchlichen Standpunkt nicht teilt. Er tritt für praktische Schulaufseher ein, wünscht aber doch die geistliche Schulaufsicht; er ist in einem simultanen Seminar zu einem frommen Lehrer ausgebildet worden, kann aber doch die Simultanschule nicht gutheißen. Seit Beginn des Kulturkampfes in Preußen ward Kellner mehr und mehr der Vertreter der konfessionellen, katholischen Pädagogik, wenn er auch die Vertreter anderer Richtungen mit der seinem ganzen Wesen eigenen Milde beurteilte. Dies bezeugen insbesondere seine „Lebensblätter. Erinnerungen aus der Schulwelt" (Freiburg i. Br., Herder. 1891), welche sein Vermächtnis an die Lehrerwelt bilden. Der reiche und belehrende Inhalt dieses seines letzten Werkes, das den vielerfahrenen, mit einem abgeklärten Urteil ausgestatteten Verfasser verrät, ist auch für diejenigen von größtem Interesse, die auf einem anderen Standpunkt stehen.

Kellner erscheint als der bedeutendste katholische Pädagoge der Neuzeit. Er war beliebt beim Volke, das ihn 1849 und 1850, dann 1867 in den preußischen Landtag wählte, wogegen er von allerhöchster Stelle zum Geheimen Rat ernannt und seine Brust mit 3 hohen Orden geschmückt wurde. Die Akademie zu Münster hat ihn durch Verleihung der Doktorwürde ausgezeichnet. Aus dem dankbaren Gedächtnis der Lehrerwelt wird sein Name nicht verschwinden, denn ihr gehörte er mit jeder Faser seines Herzens an, wie er selbst schreibt:

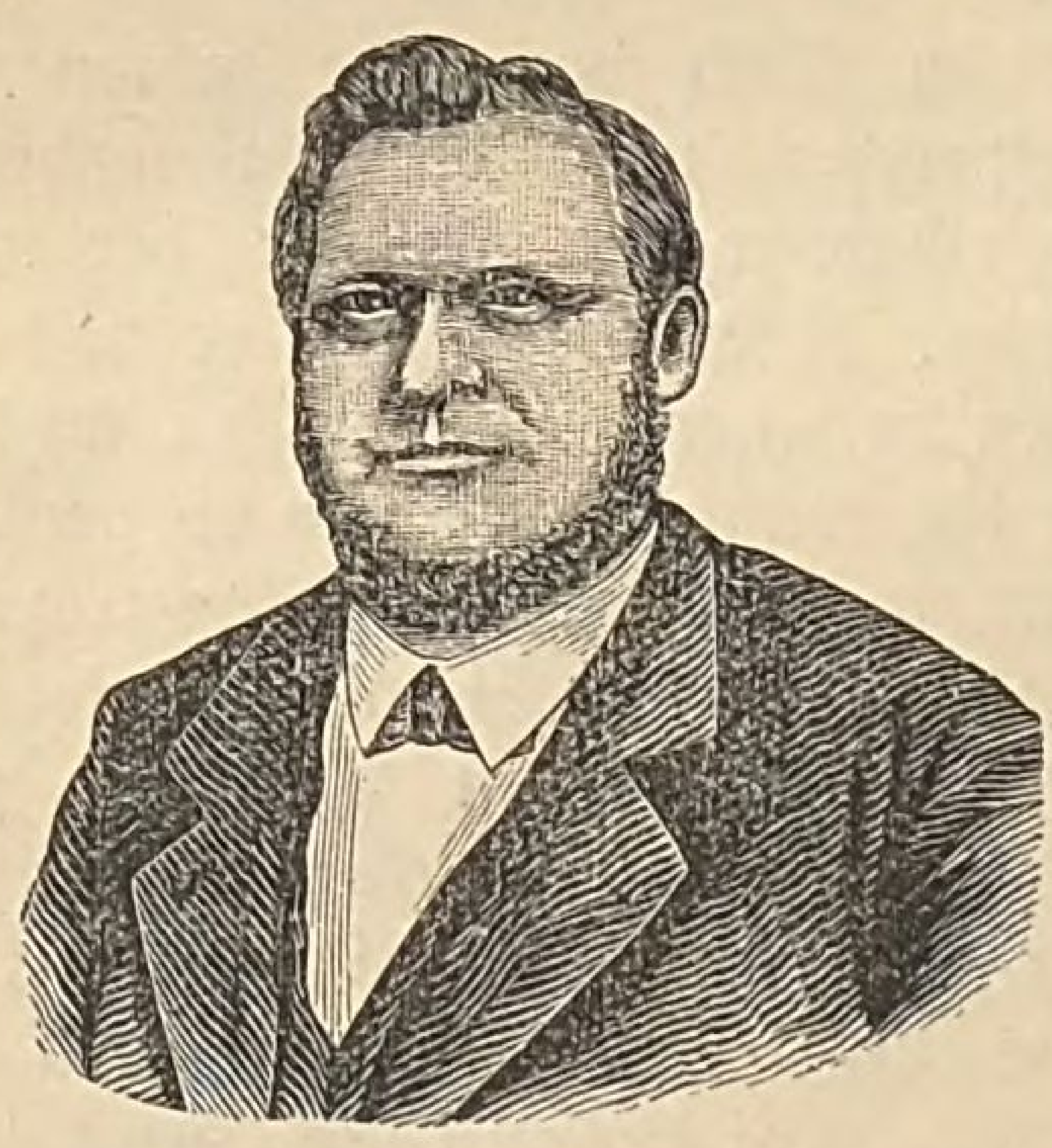
„So viel weiß ich, daß nicht leicht jemand den Lehrerberuf inniger lieben kann als ich.“

---

b. Ebenfalls von großem Einfluß auf die Lehrerwelt war zwei Decennien hindurch der gleich gemütvolle

Karl Kehr (1830–1885).

Karl Kehr wurde als armer Leute Kind 1830 im Dorfe Goldbach bei Gotha geboren und von einem verwandten Lehrer für das Seminar zu Gotha vorbereitet, das er 1850 mit dem günstigsten Erfolge absolvierte. Er wurde nun Lehrer in Gotha, 1852 in Ruhla, 1858 Schuldirektor in Waltershausen, 1863 I. Seminarlehrer und Seminarinspektor in Gotha unter der Oberleitung Karl Schmidts, dann Dittes, später Möbius. 1872 wählte die Stadtvertretung in Nürnberg den Verfasser der „Praxis der Volksschule“ einstimmig zum Schulrat, welche Stelle er aber ablehnte, um dafür die Direktorstelle des Gothaschen Seminars zu übernehmen. Schon im folgenden Jahre berief ihn der preußische Minister Falk als Seminardirektor nach Halberstadt, wo er einen seinen reichen Gaben, Kräften und Erfahrungen entsprechend erweiterten Wirkungskreis vorfand. Im Jahre 1872 hatte Kehr den ersten Band der „Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung“ veröffentlicht und im Anschlusse daran 1873 den ersten deutschen Seminarlehrertag nach Eisenach einberufen. Im J. 1878 feierte das Halberstädter Seminar sein 100-jähriges Jubiläum. Die Vorbereitungen zur Feier brachten ihm viel Arbeit, aber die Feier auch viel Ehre, drei Orden und die Würde eines Doktors der Philosophie honoris causa von der Universität Jena. Unter Verleihung des Titels eines „Schulrates“ wurde Kehr 1883 als Seminardirektor nach Erfurt versetzt, wo am 18. Januar 1885 ein Herzschlag sein Leben endete, das er nur auf 55 Jahre gebracht hat. Seinem Wunsche entsprechend ist er an der Seite seiner Eltern in Gotha bestattet worden.



Von seinen in Gotha erschienenen Schriften sind hervorzuheben:

1. „Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke,“ 8. Aufl. 1883.
2. „Praktische Geometrie“ und „Geometrische Rechenaufgaben.“

3. „Der christliche Religionsunterricht“, 1878.
4. „Die Praxis der Volksschule“, 10. Aufl.
5. „Pädagogische Blätter für Lehrerbildung“, 1872 bis 1885.
6. „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts“, 1877—1882.

Kehr war ein Mann von seltenen Gaben und, ohne eine weitere Bildungsanstalt als das Seminar besucht zu haben, unablässig bemüht, sich auf einen höheren Stand des Wissens und praktischen Könnens zu erheben. Er war ein Muster eines Seminarlehrers und Seminardirektors, besonders ein vorzüglicher Praktiker, weshalb auch unzählige Pädagogen aus aller Herren Länder zu ihm eilten, um seinem Unterrichte anzuwohnen und seine Einrichtungen kennen zu lernen. Wie im Unterricht, so wußte er auch in seinen Schriften fast immer das Rechte zu treffen, weshalb dieselben sehr gesucht waren und größerenteils noch sind. Als Herausgeber der „Pädagogischen Blätter“ und als Geschäftsführer des deutschen Seminarlehrertages hat er einen ebenso bedeutenden als günstigen Einfluß auf die Entwicklung des deutschen Lehrerbildungswesens ausgeübt.

Nach seinen pädagogischen Grundsätzen war Kehr Eklektiker, dabei aber ein treuer Anhänger Diesterwegs und Pestalozzis.

Außerdem waren mehr oder minder im Sinne Diesterwegs thätig der Statistiker Eduard Dürre in Weinheim, der langjährige Leiter der allg. d. Lehrerversammlung Schulrat Hofmann in Hamburg, der pädagogische Schriftsteller A. W. Grube, der Herausgeber der Schmidtschen Geschichte der Pädagogik und des Pädagogischen Jahresberichtes, Schulvorsteher W. Lange in Hamburg, Thomas Scherr in Zürich &c. — Noch stehen in erfolgreicher Wirksamkeit Männer, wie Geheimerat Dr. Schneider in Berlin, Geheimerat Dr. Kockel und Schulrat Berthelt in Dresden, Dr. Dittes in Wien, Dr. Schumann in Trier, Kreisschulinspektor Polack in Worbis, Schuldirektor Dr. Bartels in Gera, Schulinspektor Scherer in Worms u. v. a.

Dr. Schneider und v. Bremen, Das Volksschulwesen im preußischen Staate. Berlin 1886. — Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. 1874. — Scherer, Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer. Leipzig 1892. — Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Hannover 1892.

---

5. **Die Gegenwart** verlangt von der Volksschule, daß sich dieselbe in ihre wenigen Gegenstände vertiefe, daß aller Unterricht im Dienste der Erziehung stehe, daß nicht allein der Geist, sondern auch der Körper, nicht bloß der Verstand, sondern auch das Gemüt gebildet und der Wille gelenkt und gekräftigt, daß neben dem Wissen auch das Thun

entwickelt werde, damit der Zögling dereinst die ihm vom Leben gestellte Aufgabe zu erfüllen und die an ihn herantretenden Anfechtungen zu überwinden imstande ist. Das Vaterland bedarf sittlich-religiöser Menschen, einsichtiger Hausväter, verständiger Gemeindeglieder, gesunder und pflichttreuer Bürger. Die Schule soll durch sittlich-religiöse Pflege, durch Entwicklung und Stärkung der körperlichen und geistigen Kräfte, durch Vermittlung von Kenntnissen und Weckung des vaterländischen Sinnes die Jugend zu solchen helfen heranbilden. Der Unterricht soll Lebensunterricht, die Schule deutsche Nationalschule sein. (Graser, Gräfe.) Bezüglich des Unterrichtsstoffes herrscht Übereinstimmung darin, daß derselbe das Verhältnis zu Gott, zu der Natur und den Menschen umfassen solle. Der Wissenschaft von diesen drei Faktoren entspringen die Lehrgegenstände der Volksschule: Religion, Sprache, Schreiben, Rechnen, Natur- und Vaterlandskunde, Singen, Geschichte, Zeichnen, Turnen und Handarbeiten, welche nach den Grundsätzen einer vervollständigten Konzentration sich gegenseitig unterstützen und ergänzen sollen. Die Unterrichtsstufen des Anschauens, Denkens (Begreifens und Urteilens) und Anwendens haben allgemeine Anerkennung gefunden, wenn auch innerhalb derselben mehr oder weniger Unterstufen eingeschaltet werden. Bezüglich der Unterrichtsformen stimmt man darin überein, daß die fragend-entwickelnde Lehrform abwechselnd mit der vor- und nachsprechenden sowie der darstellenden (vortragenden) und heuristischen nach der Natur der Gegenstände angewendet werden müsse.

Auch darin besteht zwischen den meisten Pädagogen Übereinstimmung, daß im Unterrichte formale und materiale Bildung gleichermaßen erstrebt werden sollen. (Diesterweg, wegen seiner Betonung des formalen Elements verketzert, ist derselben Ansicht, denn er will formale Bildung an wertvollen Stoffen. Wegweiser pag. 183.) Auch in der Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände haben die hervorragendsten Methodiker Wege eingeschlagen, die viele Berührungspunkte bieten. Dies ergibt sich aus der Methodik der einzelnen Lehrfächer, welche einen hohen Grad der Vollkommenheit erreicht hat. Die Organisation der Volksschule ist teilweise mustergültig, besonders da, wo man sie nach dem Urteil verständiger Pädagogen, also im Sinne der Fachmänner getroffen hat. (Sachsen, Hessen, Baden &c.)

Bei alldem ist zu bedauern, daß noch nicht unser gesamtes Schulwesen auf gemeinsamer Grundlage aufgebaut ist, wenn auch für die ersten drei bis vier Schuljahre die Volksschule in gewissem Sinne als Einheitsschule zu betrachten ist.

Die Lehrer, zunächst berufen, zu einem glücklichen Ausbau der Volksschule kräftig mit Hand anzulegen, erstreben seit dem 2. Viertel unseres Jahrhunderts: Erweiterung der Lehrerbildung, zweckmäßige Schulorganisation, fachkundige Leitung und Beaufsichtigung der Volksschule, würdige soziale und materielle Stellung. Sie haben in mancher Hinsicht Erkleckliches erreicht, aber es ist noch viel zu thun übrig. Daher soll sich jeder beeifern, seine Erfahrungen zu erweitern, es soll jeder auf sich, seine Schüler und alle hier einschlagenden Verhältnisse unausgesetzt seine Aufmerksamkeit richten, andere Lehrer in ihrer Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit beobachten und in Konferenzen und Lehrerversammlungen seine Gedanken und Erfahrungen mit seinen Amtsbrüdern austauschen. Hier sei auch noch der Lehrervereine, der pädagogischen Presse und der im Jahre 1848 zu Eisenach gegründeten allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, sowie des jüngeren deutschen Lehrertages gedacht, welche auf die Weckung und Pflege des Geistes der Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit unter den deutschen Lehrern einen wesentlichen Einfluß übten. Gering in ihren Anfängen, angefeindet und verfolgt, wurde die deutsche Lehrerversammlung in den letzten 25 Jahren überall freudig aufgenommen. Der Besuch dieser Versammlungen, besonders aber ein fleißiges Studium derjenigen pädagogischen Werke, die geeignet sind, neue Gedanken für die Weiterbildung und neuen Eifer für die Berufsaufgaben zu wecken, werden den Lehrer mit jener Liebe und Begeisterung erfüllen, die nötig sind, wenn bei aller Treue im Amte und unter Gottes Segen das heilige Werk der Jugenderziehung zum herrlichen Ziele führen soll — zur Beglückung der Menschheit.

---

§ 29.

Schlußwort.

Nach der Reformation beherrschte starrer Dogmatismus die Kirche, unfruchtbarer Formalismus die Schule. Baco von Verulam brach diese Herrschaft, indem er auf die Natur als auf die Quelle aller Erkenntnis hinwies. Sein neues System der Wissenschaft übte auch auf die Pädagogik den mächtigsten Einfluß. Auch sie mußte nun ihre Theorie auf Beobachtung und Erfahrung stützen. Ratke und Comenius betraten diesen Weg. Aber sie erforschten nicht die eigenste Natur des Menschen, sondern diejenige außer ihm, die objektive Natur. Dem objektiven Naturalismus trat der subjektive gegenüber, der wieder nicht aus dem wahren Menschenwesen, sondern nur aus der subjektiven Eigentümlichkeit des Menschen die Gesetze der Erziehung ableitete, wie wir an Montaigne, Locke und Rousseau sehen.

Erst dem glücklichen Genius eines Pestalozzi war es vorbehalten zu erkennen, daß der Zweck des Menschen weder bloß in ihm, noch bloß außer ihm liegt, sondern daß das Individuum sowohl als die Gesamtheit einem höchsten Zwecke untergeordnet sind. Darum fordert er von der Erziehung, daß sie die sinnliche Natur des Menschen zur sittlichen umgestalte, den menschlichen Willen mit dem göttlichen in Einklang bringe. Das ist der reale Naturalismus, das Prinzip der wahren christlichen Humanität, das Prinzip der neueren Pädagogik. Sofern sich dieselbe auf die alte Psychologie stützt, läßt sich von einem dogmatisch-realen Naturalismus sprechen (Pestalozzi, Niemeyer, Schwarz, Graser, Schleiermacher ꝛc.), während die auf den neuen psychologischen Anschauungen fußende Richtung kritisch-realer Naturalismus genannt werden kann (Herbart, Beneke ꝛc.). Das ist die wissenschaftliche Eroberung der Pädagogik seit der Reformation, auf der die Neuerer fortbauten; Diesterweg und seine Anhänger (Kehr, Dittes ꝛc.) ließen sich dabei nicht gefangen nehmen von den Fesseln theologischer und philosophischer Systeme, sondern nahmen das Gute, wo sie es fanden, wenn es als solches an der Hand der Erfahrung erprobt worden.

Staunenswert ist, welche Sorgen, Mühen und Kämpfe, welche Hingebung und Aufopferung in der Praxis zur Erreichung dieses Zieles, zur Schaffung der jetzigen Schule und insbesondere der Volksschule nötig waren. Wer sollte durch die erhabenen Beispiele der Geschichte sich nicht zur Nachfolge reizen lassen!

Wer den Weg der Geschichte aufmerksam verfolgt; wer gefunden, wie es bei allen Nationen zu allen Zeiten Männer gegeben, die ihre ganze Kraft einsetzten für Volkswohl und Jugenderziehung; wer ein Bild der großen Leidensgestalt eines Comenius in sich auf-

genommen, der ein halbes Jahrhundert unter allen Wechselfällen des Lebens für die Beglückung der Menschheit durch die Erziehung treu gearbeitet; wer gesehen, wie A. H. Francke, getrieben vom Geiste unerschütterlichen Gottvertrauens, so Großes schuf; wie die erbarmende Liebe einen Pestalozzi in die Schulstube trieb; wie durch seine praktische Thätigkeit und große Begeisterung der Meister der Katechese, Dinter, uns ein leuchtendes Beispiel gegeben; wie in Overberg, dem Muster eines treuen Lehrers, ein warmes Herz für das Wohl der Menschheit schlug; wie Diesterweg sein Leben lang für Bildung und Volksaufklärung kämpfte; wem es nicht entgangen, wie Gott, der Weltenlenker, die Menschheit auf verschiedenen Wegen ihrer Bestimmung entgegenführt: der wird sich dadurch ermuntern lassen, sich selbst immer tüchtiger zu machen, der wird trotz aller Hindernisse unermüdet am Werke der Menschenbildung fortarbeiten und nicht vergessen, „daß alles Wissen einmünden muß in Gott und alle Wissenschaft aufgeht in Gottwissenschaft“.

Anhang.

---

§ 30.

Die Entwicklung des Volksschulwesens in Bayern.

1. Aus dunkler Zeit.
(Von 736—1548.)

Die ersten Anfänge einer Pflege der Geistesbildung fallen in Bayern mit der Verbreitung des Christentums zusammen (736—777). Besonders haben die Benediktinerklöster sich um den Jugendunterricht verdient gemacht. Das Bestehen einer förmlichen Schule ist indes nur von Herrenchiemsee bekannt. Erst auf die Verordnungen Karls des Großen von 789 u. 803 hin haben auch andere Klöster Schulen gegründet, die bald großen Ruf erlangten, z. B. Benediktbeuern, Niederaltaich, Tegernsee, Weihenstephan, Wessobrunn, St. Emmeram in Regensburg 2c. Auch in Franken (Bischofsheim v. d. Rhön), Schwaben und in der Pfalz fanden sich klösterliche Bildungsstätten. Ihnen traten die Domschulen zur Seite, welche nach den Einfällen der Avaren und Ungarn viele verödete Klosterschulen übernahmen.

Unter den Domschulen sind besonders die zu Freising, Regensburg, Augsburg, Würzburg, Speyer, Eichstätt 2c. zu nennen, zu denen sich eine lange Reihe von sogenannten Stiftsschulen in den kleineren Städten gesellte.

Mit dem Ende des 12. und dem Anfange des 13. Jahrhunderts verloren die geistlichen Schulen an Bedeutung. Zugleich aber regte sich in den Laien der Drang nach Bildung und Unterricht. Besonders in den Städten wurde das Bildungsbedürfnis gefühlt. Demselben trugen zunächst noch Weltgeistliche, bald aber auch Laien Rechnung. So entstanden die Stadtschulen und ein besonderer Lehrerstand. (Vergl. Bd. I pag. 200.)

München hatte schon 1239 seinen Stadtschulmeister, Ingolstadt 1245, Landshut 1257, Geisenfeld 1281, Freising 1331. In den Städten der neuen bayerischen Gebietsteile bestanden die gleichen Verhältnisse.

Diese Stadtschulen waren lateinische, in welchen jedoch die Anfangsgründe des Deutschen gelehrt worden zu sein scheinen.

2. Von der Mitte des 16. bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts.

Die älteste „Schulordnung" Bayerns von Herzog Wilhelm IV. stammt aus dem Jahre **1548**. Sie strebte zunächst die Erhaltung der katholischen Kirchenlehre an und sprach sich über den Unterricht der Volksschule möglichst knapp und dürftig aus. Die bayerische Landordnung des Herzogs Albrecht V. von 1553 hat nur lateinische Schulen im Auge, während seine „Schulordnung der Fürstenthumbe Obern- und Nidern Bayerlands" von 1569 auch

deutsche Schulen fordert. Das damals zur Geltung gekommene jesuitische System war jedoch der deutschen Volksbildung nicht günstig. Nach „dem Landrecht der Fürstenthume Ober- und Niederbayern" v. J. 1616 sollten auch in den Dörfern Schulen bestehen, doch sollte kein Bauernkind gezwungen werden, sie über das 12. Lebensjahr hinaus zu besuchen.

Mehr als ein Jahrhundert floß dahin, bis etwas Ernstliches geschah. Erst unter der Regierung des Kurfürsten Maximilian Joseph III. wurden dem Bildungswesen viele fruchtbare Anregungen gegeben. Mit der durch diesen Fürsten 1765 ergangenen Berufung des ehemaligen Benediktiners Heinrich **Braun** als Professor und Schulkommissär nach München vollzog sich im bayerischen Volksschulwesen eine günstige Wendung.

Die deutsche Volksschule wurde nun vom Standpunkt des Nationalinteresses als ein wichtiger Kulturfaktor aufgefaßt und gründlich reformiert. Im Jahre 1781 endete jedoch die erfolgreiche Wirksamkeit Brauns mit der Übertragung der Schulleitung an die Klostergeistlichen, welche die Schulordnungen Brauns äußerlich aufrecht erhielten, aber doch in einem andern Sinne interpretierten. Unter dem neuen Regimente wurden zwar manche Rand und Band gebende Verordnungen erlassen, doch blieb das Volksschulwesen Bayerns hinter dem anderer Länder zurück, weil das Volk nicht diejenige Reife besaß, von welcher die Volksschule getragen sein muß, wenn sie sich erfolgreicher Wirksamkeit erfreuen soll, und weil besonders für die Heranbildung eines tüchtigen, lehrfähigen Lehrerstandes viel zu wenig geschehen war.

3. Unter König Max Joseph I.

Während der französischen Kriege von 1800—1813 war Bayern ein Königreich geworden. Mit der Zuteilung der fränkischen Provinzen und der Reichsstädte Nürnberg, Augsburg 2c. kam neues Blut in seine Adern und begann eine ganz neue Periode auch seiner geistigen Vergrößerung. Pestalozzis Einfluß war auch hier bemerkbar geworden; denn die zur Hebung des Schulwesens getroffenen Anordnungen zeugen von dem klaren Urteil eines von inniger Liebe zum Volke beseelten Fürsten und lassen zugleich die richtige Erkenntnis seiner Regierungsorgane erkennen. Während der Regierung des Königs Max Joseph I. wurde nämlich unter seinem energischen Ministerium v. Montgelas Religionsfreiheit verkündet, Klöster wurden aufgehoben, der Bau neuer Schulhäuser wurde gefördert, die allgemeine Schulpflichtigkeit wiederholt ausgesprochen (1802), ein neuer Lehrplan mit vieler Sorgfalt ausgearbeitet und revidiert (1804 und 1811), überhaupt dem Volksschulwesen eine bisher ungewohnte Aufmerksamkeit zugewendet, in allen Schichten der Bevölkerung ein reges Leben und Streben erweckt. Die Regierung sprach die Erwartung aus, daß „geistliche und weltliche Volkslehrer eifrig und einmütig zusammenwirken werden zur Bildung der Nation und Aufklärung des Volkes über seine heiligsten und wichtigsten Angelegenheiten." Jetzt erkannte man auch die Wichtigkeit und Notwendigkeit eines gebildeten Lehrerstandes und errichtete zur Heranbildung eines solchen (1808—1813) mehrere Schullehrerseminare (Amberg, Innsbruck, Augsburg, Nürnberg, Dillingen, Eichstätt), für die das Normativ von 1809 deutsche Sprache, Rechnen, Christentum, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Geometrie, Schuldisziplin, Orgelspiel, Obstkultur und Gemeindeschreiberei als Lehrgegenstände namhaft machte. Auch die Aufsicht über die Schulen und Lehrer wurde reorganisiert und in jedem Kreise ein Kreiskommissariatsschulrat und für jeden Gerichtssprengel ein Distrikts-Schulinspektor in der Person eines Geistlichen (Dekan) aufgestellt.

Durch das Wirken und die Schriften zweier Kreisschulräte, deren schon früher ehrende Erwähnung geschah, nämlich Heinrich **Stephanis** zu Ansbach und Johann Baptist **Grasers** zu Bayreuth, erhielt das bayerische Volksschulwesen neue und kräftige Anregungen. Ward auch in dieser Zeit in den Schulen mehr auf Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten gesehen und die erzieh-

liche Seite weniger betont, so waren doch die Grundlagen geschaffen, auf denen allmählich eine bessere Volksbildung gedeihen und ein edleres Volksleben sich herausgestalten konnte. Um so bedauerlicher erscheint es daher, daß am Ende des ersten Viertels des laufenden Jahrhunderts eine Einrichtung wieder beseitigt wurde, welche die Garantien einer gesunden Entwicklung des Volksschulwesens in hohem Maße bot. Weil nämlich die von der Regierung geforderten Mittel zur Aufbesserung der Lehrergehalte von der Reichsratskammer nicht genehmigt wurden, so kam die Volksvertretung auf den Gedanken, daß die Schulaufsicht eine unentgeltliche sein und der hiefür erforderliche Aufwand für die Aufbesserung verfügbar werden könnte.

4. Unter König Ludwig I. und Maximilian II.

Obgleich die Staatsregierung sich diesem Antrage anfänglich widersetzte, gab sie doch endlich nach; sie hob das Institut der Kreisschulräte i. J. 1825 auf, überwies das Schulreferat einem juristischen Kollegialmitgliede der Kreisregierung und schuf das „Kreisscholarchat“, d. h. einen kommissionellen Beirat von 3—4 2c. Pädagogen des Kreises.

Im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts waren die Lehrerseminare anfänglich konfessionell gemischt, in der Pfalz auch die Volksschulen. Es waltete damals Wessenbergs und Sailers milder, versöhnlicher Geist. Unter dem Ministerium Wallerstein, das in den Jahren 1831 bis 1836 durch Herstellung einer Statistik der deutschen Schulen, durch eine neue Normierung der Lehrergehalte, sowie durch die Abfassung eines neuen Lehrerbildungsnormativs eine außerordentlich rege und verdienstliche Thätigkeit entfaltete, war die rückläufige Bewegung im Schulwesen nicht fühlbar. Dagegen zog das 1837 ins Amt getretene Ministerium Abel die Konsequenzen derselben mit der größten Strenge. Es rief eine tiefgehende konfessionelle Bewegung hervor, verlangte engsten Anschluß der Schule an die Kirche und die schärfste Ausprägung des konfessionellen Charakters der Schulen. Die Volksschule, bisher mehr als Staatsanstalt betrachtet und behandelt, wurde fast gänzlich den Händen der Geistlichkeit überantwortet und ihr mehr und mehr der Stempel eines kirchlichen Instituts aufgedrückt. Strenge Vorschriften erschienen in Bezug auf den Besuch der kirchlichen Christenlehren und hinsichtlich des Verhaltens der Lehrer. Den Lehrern der Pfalz wurde der Besuch der Wirtshäuser, das Tragen von Backen- und Halsbärten, besonderer Abzeichen 2c. bei Strafe der Dienstesentlassung verboten. Im schroffsten Gegensatze zu diesen beengenden Maßnahmen erhob sich nun der Geist des Jahres 1848, der vor allem Trennung der Schule von der Kirche, weiterhin die Erhebung der Volksschule zur Staatsanstalt und die Vermehrung des Diensteinkommens der Lehrer ungestüm verlangte. Die weitgehenden Forderungen hatten aber für die Lehrer höchst unangenehme Folgen.

Das am 15. Mai 1857 erlassene Regulativ für die Lehrerbildung wollte vor allem die Gebrechen der Gemüts- und Charakterbildung beseitigen, die „vorwiegende“ Verstandesbildung einschränken, den bescheidenen Lehrstoff der Seminare besonders in den formal bildenden Gegenständen verringern, dagegen den Religionsstoff und die Religionsstunden vermehren und den niedern Kirchendienst zu einer Unterrichtsdisziplin des Lehrerseminars stempeln. Mit Ausnahme der Verlängerung der Schulpflicht für die katholischen Schüler von 6 auf 7 Jahre (für die prot. bestand sie schon), geschah vom Jahre 1836 bis 1860 für den inneren Ausbau der Schule nichts Nennenswertes. Dennoch warteten die meisten Lehrer mit Treue ihres Berufes und manche ertüchtigten sich so, daß sie mit Ehren in einer Geschichte des bayerischen Volksschulwesens genannt werden können. (Wälder, Ludwig, Brand, Strauß, Pfeiffer, Fischer, Koppenstätter 2c.)

Mit Beginn des 6. Dezenniums unseres Jahrhunderts begannen Regierungen, Volksvertretungen-, Schul und Volksfreunde der Volksschule wieder

größere Aufmerksamkeit zu schenken, wozu u. a. der überhandnehmende Lehrermangel mit beitrug. So wurde in Bayern 1861 die längst brennend gewordene Gehalts- und Pensionsfrage gesetzlich geregelt und damit wenigstens der Anfang gemacht, die Schulfrage wieder vor das Forum der Volksvertretung zu bringen. Die um diese Zeit in fast allen deutschen Ländern zu gunsten des Volksschulwesens begonnene Bewegung gab auch den bayerischen Volksschullehrern den Mut, sich zu sammeln und die getrennten Glieder durch ein festes Band zu vereinigen. Im Jahre 1861 wurde nämlich auf Anregung des pens. Kreisschulinspektors K. Heiß in Augsburg der „Bayerische Volksschullehrer-Verein" gegründet, der bald 1529 Mitglieder zählte, welche Zahl sich aber bis heute auf 13000 (darunter 11000 Volksschullehrer) vermehrte.

5. Unter Ludwig II. und dem Reichsverweser Luitpold.

Dieser Verein, der seine hauptsächlichste Thätigkeit zur Zeit des Regierungsantritts König Ludwigs II. (1864) begann, unternahm es, das Standesbewußtsein der bisher ohne Verbindung gewesenen Lehrindividuen zu wecken und der Reform der Volksschule den Weg bahnen zu helfen. Er brachte zunächst die Wünsche und Anträge der Lehrer vor die k. Staatsregierung. Dieselben veröffentlichte er dann in einer Denkschrift. Sie waren gerichtet: 1) auf entsprechende Besoldung und Pensionierung der Lehrer und Hinterbliebenen; 2) auf tüchtige Bildung der Lehrer für ihren Beruf und 3) auf eine größere Selbständigkeit in der Berufsstellung, fachmännische Leitung der Schule und Trennung der Schul- und Kirchenämter. Obgleich die Gegnerschaft der kirchlichen Organe gegen diese Propositionen eine äußerst heftige war, so teilten doch die Kammern des Landtages die Bestrebungen der Lehrer und forderten 1866 die Vorlage eines Schulgesetzes auf freisinniger Grundlage. Ehe die Regierung darauf einging, beseitigte sie zuvor das verhaßt gewordene Bildungsnormativ für die Volksschullehrer v. J. 1857 und ersetzte es durch das noch in Kraft stehende vom 29. Sept. 1866, das prinzipiell anerkennt, daß eine gesteigerte Volksbildung auch eine gründlichere Lehrerbildung voraussetzt und demgemäß die Lehrziele der Seminare wieder höher stellt, zugleich aber für die Vorbereitung der Zöglinge auf das Seminar 35 Präparandenschulen als staatliche Anstalten organisiert. Der hierauf 1867 dem Landtage vorgelegte Schulgesetzentwurf wurde 1869 von der Abgeordnetenkammer unter Modifikationen mit großer Majorität angenommen, von der Reichsratskammer aber auf Antrag der Referenten (Oberkonsistorialpräsident Harleß und Bischof Dinkel) abgelehnt.

Bei der allgemein einleuchtenden Notwendigkeit einer gesetzlichen Neuregelung des Volksschulwesens rief die Ablehnung des Gesetzes vielfach tiefe Mißstimmung hervor, und die K. Staatsregierung, welche die begonnene Reformthätigkeit nicht einstellen wollte und konnte, sah sich nun wieder auf den Verordnungsweg verwiesen. Auf demselben erfolgte unter dem Kultusminister **Dr. v. Lutz** eine Reihe von Veränderungen, welche von den Volksschullehrern ohne Ausnahme als wirkliche Verbesserungen mit Freuden begrüßt wurden.

Schon vorher, vom Jahre 1868 an, waren die Schullehrer zu den Sitzungen der Lokalschulinspektion, wenn auch nur mit beratender Stimme, beizuziehen. Jetzt aber ward eine Zahl tüchtiger Volksschullehrer in das Kreisscholarchat berufen, in dem sich bisher keine befanden. Der körperlichen Ausbildung wurde Rechnung getragen und der um das Volksschulwesen und die Lehrerbildung hochverdiente Ministerialrat Dr. v. Huller zugleich als Ministerialreferent über das Turnwesen aufgestellt. Seinen Bemühungen ist es zu danken, daß in München 1868 ein Turnkurs eröffnet und eine eigene Turnlehrerbildungsanstalt errichtet wurde. Die Fortbildungsschule wurde als Ergänzungsschule der Werktagsschule von den obersten Schulbehörden begünstigt

und überhaupt der Schule und dem Lehrerstande eine Aufmerksamkeit und Rücksicht bewiesen, die von merklichem Einfluß auf das Publikum war. Der Lehrerstand stieg in der Achtung mehr und mehr, wofür der Umstand Zeugnis ablegen dürfte, daß 1869 drei Volksschullehrer mit einem Abgeordnetenmandat betraut wurden, das zwei auch während der folgenden Landtagsperioden besaßen.

Inzwischen stellte sich die Notwendigkeit einer Verbesserung des Lehrereinkommens als zwingend heraus, und es wurde daher durch das Finanzgesetz pro 1872/73 zur Erhöhung der Lehrergehalte, Pensionen und der Witwen- und Waisenpensionen, sowie zur Gewährung von (bisher den Lehrern vom Staate versagten) Alterszulagen ein jährlicher Posten von 2228571 Mk. ins Budget aufgenommen. Diese namhafte Summe wurde 1874/75 um 1703883 Mk. erhöht und pro 1876/77 wiederholt vermehrt. Hiezu traten Maßnahmen, die auf die innere Verbesserung der Schule, auf die Erhöhung ihrer Leistungsfähigkeit gerichtet waren und welche zugleich eine Anerkennung der Tüchtigkeit des Lehrerstandes bekunden. Sie waren geeignet, in demselben ein lebhaftes Streben anzuregen, weil den tüchtigen Volksschullehrern damit ein Avancement eröffnet worden ist. Zur technischen Leitung des Volksschulwesens wurden nämlich tüchtige Lehrer von einzelnen größeren Städten als Schulräte und an die Kreisregierungen als Kreisschulinspektoren, oder als Bezirkshauptlehrer zur Leitung der konfessionell gemischten Fortbildungskurse berufen. Wie man hierin zu früheren Grundsätzen zurückkehrte, so auch durch die Wiedererrichtung von konfessionell gemischten Volksschulen, auch einiger Präparandenschulen und Seminare. Die Seminar- und Präparandenhauptlehrer wurden den Seminarpräfekten und Studienlehrern gleichgestellt und damit den Volksschullehrern von nun an die Aussicht eröffnet, an diesen Anstalten unter gleicher Würdigung ihrer Thätigkeit als wirkliche Staatsdiener zu wirken, wie die Lehrer anderer Mittelschulen.

Seit Max Josephs I. Zeiten sind keine so großen und durchgreifenden Verbesserungen im Volksschulwesen geschaffen worden, als unter der 22jährigen Regierung **König Ludwigs II.** Seine (1886 beendigte) Regierungszeit ist eine rechte Segenszeit für die bayerische Volksschule und ihre Lehrer gewesen.

Auch unter der Regierung des Reichsverwesers, des Prinzen **Luitpold,** hat die Volksschule schon manche Förderung erfahren. Die Ferienordnungen wurden revidiert, die Lehrergehalte etwas, wenn auch ungenügend, aufgebessert, eine Reform der Lehrerbildung steht bevor, und noch andere Verbesserungen werden von der Initiative des seit 1890 im Amte stehenden Kultusministers Dr. v. Müller erhofft.

Werden die Lehrer selbst durch Berufstreue, Bildung und Fortbildung mit allen Kräften zum Ausbau der Volksschule das Ihrige beitragen, so wird diese ihre stets wachsende Aufgabe desto besser zu erfüllen vermögen.

Register.

(Fortsetzung).

Urteile

über

Böhms Geschichte der Pädagogik

mit

Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten.

Als Kommentar zu seiner „Kurzgefaßten Geschichte der Pädagogik."

Neue Badische Schulzeitung und Pädagogische Blätter für Elsaß-Lothringen. Nr. 6, 1879. „Der in der deutschen Lehrerwelt bestens bekannte Verfasser hat in seiner Geschichte der Pädagogik ein Werk geschaffen, das wir allen Kollegen, insbesondere solchen, die sich auf die Dienstprüfung vorbereiten, zur Anschaffung dringend anzuempfehlen uns für verpflichtet erachten. Die vorliegende II. Hälfte ist ein würdiges Pendant der ersten, ein in jeder Hinsicht ausgezeichnetes Buch, das mit besonderem Geschick den Faden der pädagogischen Geschichte an die Bahnbrecher und Förderer der Pädagogik anknüpft und hierdurch, neben der spez. pädagogischen Förderung, zur allgemeinen Durchbildung des Lehrers vortrefflich geeignet ist. Unparteiisch und mit einer ausgezeichneten, in prägnanter Kürze gefaßten kulturgeschichtlichen Darlegung charakterisiert der Herr Verfasser Personen und Zeiten; sonach verdient vorliegendes Buch unbedingt den Vorzug vor manchen dickleibigen, mehrbändigen Werken seiner Art. In Anbetracht des Gesagten dürfte es sich daher zur Anschaffung für die Kreisbibliotheken ganz besonders eignen; es sei hiemit allen Lehrern und solchen Eltern, die sich für die Erziehungsgeschichte, der Geschichte der Humanität, interessieren, aufs wärmste zur Anschaffung empfohlen. Die Ausstattung macht der Verlagshandlung alle Ehre; der Druck ist deutlich, das Papier weiß, und der Preis ein mäßiger."

Deutsche Schulzeitung. (Beilage zu Nr. 12. Berlin 1879.) „Es ist ein recht tüchtiges Werk, welches uns hier vorliegt. Die Eigentümlichkeit desselben besteht darin, daß es hauptsächlich Charakterbilder hervorragender Pädagogen bietet, dabei auf die Werke derselben zurückgreift und oft wörtlich ausgehobene Abschnitte derselben wiedergibt. Durch einen historischen Faden sind die einzelnen Lebensbilder miteinander verbunden. Im ganzen erweist sich diese neueste Böhmsche Arbeit namentlich für die Lektüre der Seminaristen und besonders für diejenigen Lehrer recht brauchbar, welche das Mittelschul-, resp. das Rektoratsexamen machen wollen."

Allgemeine literarische Korrespondenz für das gebildete Deutschland. (Leipzig 1879 Nr. 39.) „Obgleich an guten und schlechten Darstellungen der Geschichte der Pädagogik kein Mangel ist, ... darf doch die vorliegende als ein empfehlenswerter Zuwachs der pädagogischen Literatur begrüßt werden. Sie zeichnet sich aus durch Klarheit und Verständlichkeit des Vortrages und hält sich frei von dem nicht ganz leicht zu vermeidenden Fehler, in die geschichtliche Darstellung die Agitation für bestimmte Doktrinen und Systeme hineinzutragen. Die pädagogischen und methodischen Prinzipien der einzelnen Schulmänner sind vielfach durch glücklich gewählte Citate und wörtliche Auszüge aus deren Werken dargelegt." 2c.

Von dem Verfasser dieses Werkes sind erschienen und durch die Friedrich Kornsche und jede solide Buchhandlung zu beziehen:

Böhm, J., Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Volksschulwesens. 7. Aufl. 1889. Preis ℳ 2.20. Für den Unterricht in Lehrerseminarien von höchster Stelle genehmigt.

— — **Leitfaden der Geschichte der Pädagogik** mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule in Deutschland, Österreich und der Schweiz. 2. Auflage. 1892. Preis ℳ 1.60.

— — **Die zeichnende Geometrie.** Vorschule für Geometrie und technisches Zeichnen. Zum Gebrauch in Präparandenschulen, Seminarien, Real- und Fortbildungsschulen. 3. Aufl. 1885. Preis ℳ 1.50.

— — **Die pädagogische Gymnastik.** 1867. Preis 50 ₰.

— — **Statistisches Handbuch** des bayerischen Volksschulwesens. 1871. Preis ℳ 2.

— — **Das bayerische Volksschulwesen.** 1874. Preis ℳ 4.60.

— — **Die Organisation der Volksschule.** 1875. Preis ℳ 1.60.

— — **Die Disziplin der Volksschule.** 2. Aufl. 1884. Preis ℳ 2.25.

— — **Die Lehre von der Schuldisziplin.** Der „Päd. Studien" von Dr. Rein. 17. Heft. Preis ℳ 1.

— — **Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre** für Seminaristen und Volksschullehrer. 2. Aufl. 1889 und 1890.
Erstes Buch: **Praktische Erziehungslehre.** 258 Seiten Preis ungeb. ℳ 3, in Ganzleinwbd. ℳ 3.50.
Zweites Buch: **Praktische Unterrichtslehre.** 366 und 29 Seiten. Preis ungeb. ℳ 5.50, in Ganzlwbd. ℳ 6.
Für Fortbildungskurse und Lehrerseminar-Bibliotheken von höchster Stelle genehmigt.

— — **Grundzüge der Erziehungs- und Unterrichtslehre.** Zum Gebrauch in Lehrer- und Lehrerinnenseminarien. 1891. 302 und 16 Seiten. Preis geb. ℳ 5.

— — **Luther als Erzieher der Deutschen.** Mit 8 Porträts. 1883. Preis ℳ 1.

— — **Heinrich Brauns Dorfschule.** 1884. Preis 80 ₰.

— — **Erinnerungsblätter zum 60jährigen Bestehen des Schullehrerseminars Altdorf.** 1884. Preis ℳ 1.20.

— — **Karl Kehr.** Ein Nachruf. 1885. Preis 80 ₰.

— — **Kurze Beschreibung und Geschichte der Stadt Altdorf in Mittelfranken.** 1888. Preis ℳ 1.

— — **Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten.** III. Jahrgang. Jährlich 6 Hefte à 50 Pfg.

12/7

Böhm, Johann,

Geschichte der Pädagogik mit Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten als Kommentar zu seiner 'Kurzgefaßten Geschichte der Pädagogik'

Bd.: 2

1893